

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

MÉMOIRE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
SUZANNE GOUIN

STRATÉGIES DE MISE EN TEXTE DE RÉCITS
CHEZ LES ÉLÈVES DU TROISIÈME CYCLE DU PRIMAIRE

AVRIL 2005

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

RÉSUMÉ

Écrire afin de répondre à des besoins personnels, scolaires et sociaux implique différentes ressources langagières et cognitives : mobilisation des connaissances orthographiques, syntaxiques, textuelles, consultation d'ouvrages de références, recours à des outils technologiques et utilisation d'un éventail de stratégies efficaces liées au processus d'écriture. Ce dernier aspect, prenant de plus en plus d'importance dans l'apprentissage de l'écriture chez les élèves du primaire, mérite qu'on s'attarde particulièrement aux stratégies de mise en texte, de loin les moins exploitées en classe de français.

Ce mémoire porte sur l'enseignement/apprentissage de stratégies de mise en texte dans le but, d'une part, d'aider les scripteurs du troisième cycle du primaire à contrer les blocages cognitifs ou langagier et les pannes d'inspiration qui peuvent survenir au cours de la rédaction et, d'autre part, de constituer une mesure d'appui au service des enseignantes pour soutenir leurs élèves dans cet apprentissage. Dans le cadre de cette recherche, devant non seulement les difficultés qu'éprouvent les élèves du troisième cycle du primaire lors de la mise en texte d'un récit, mais également celles vécues par les enseignantes qui sont à court de moyens pour leur venir en aide, nous en sommes venue à nous interroger sur les moyens à prendre afin d'amener les élèves à transposer leurs idées en texte, de les aider à poursuivre la rédaction lorsqu'ils sont en panne d'idées, sur les stratégies à leur enseigner afin qu'ils puissent rédiger plus facilement un récit et sur la façon de les leur enseigner. Ainsi, à partir des fondements du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ), relevant notamment du cognitivisme et de la prise en compte du processus d'écriture tel que décrit par Hayes (1994), d'une part, et d'autre part, à

partir des fondements d'une didactique rénovée de l'écriture, nous avons identifié et élaboré des stratégies de mise en texte qui, par leur enseignement, viendraient en aide aux élèves lors de pannes d'inspiration ou de blocage au moment d'un premier jet de l'écriture.

Après un prétest qui consistait en la rédaction d'un récit au brouillon, où nous avons questionné les élèves sur les stratégies utilisées lors de la mise en texte et nous avons observé leur comportement «stratégique», nous avons enseigné les stratégies de mise en texte retenues. Après quelques semaines d'enseignement stratégique, les élèves ont été soumises à un post-test où nous avons procédé comme au prétest.

Suite à l'étude des comportements des élèves à l'étape de la mise en texte d'un récit tant au prétest qu'au post-test, nous sommes en mesure d'observer l'évolution des scripteures et le passage, pour certaines d'entre elles, à un niveau de compétence supérieur. Cela nous a permis de constater un apport certain de l'enseignement de stratégies de mise en texte pour les élèves du troisième cycle du primaire, ce qui confirme également que c'est une approche prometteuse pour les enseignantes. Les résultats de cette recherche montrent bien que l'enseignement des stratégies de mise en texte favorise le développement de cette compétence de base qu'est l'écriture, compétence de première importance non seulement dans le cursus actuel et à venir des élèves, mais aussi dans leur vie future.

Dans le cadre de cette recherche, le féminin sera utilisé pour désigner les enseignants, car la profession, surtout au primaire, est principalement occupée par des femmes. Il sera également utilisé pour désigner les élèves ayant participé à la recherche, car l'école qu'elles fréquentent est réservée uniquement aux filles.

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce à l'implication de plusieurs personnes. L'encadrement et la disponibilité de ma directrice, Madame Noëlle Sorin, m'ont orientée tout au long des étapes de cette recherche. La collaboration des parents et des élèves faisant partie de mon groupe de 2001-2002 du Collège Marie-de-l'Incarnation a rendu possible la collecte de données pour cette recherche.

Des remerciements s'adressent également à mes trois enfants, Karina, Aleco et Philippe ainsi qu'à ma sœur, Micheline, pour leur confiance et leur encouragement à poursuivre la rédaction de ce mémoire. À mon grand ami, merci pour l'inspiration et le soutien qu'il m'a donnés.

Enfin, je remercie les professeurs qui, de diverses manières, soit par des cours, soit par des commentaires personnels ont contribué à la réalisation de ce mémoire.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	ii
REMERCIEMENTS.....	iv
TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES FIGURES	viii
INTRODUCTION	10
CHAPITRE I.....	12
Problématique.....	12
1.1 Présentation du problème	12
1.2 Identification du problème.....	13
1.3 Importance de la recherche.....	15
1.4 Questions de recherche.....	16
CHAPITRE II.....	17
Cadre de référence	17
2.1 Fondements du nouveau programme	17
2.2 Fondements d'une didactique renouée de l'écriture	19
2.3 Processus d'écriture.....	24
2.4 Stratégies d'écriture.....	33
2.5 Enseignement stratégique	38
2.6 Les profils des scripteurs	41
2.7 Objectifs de recherche.....	41
CHAPITRE III	44
La méthodologie.....	44
3.1 Type de recherche.....	44
3.2 Échantillonnage.....	46
3.3 Enseignement des stratégies de mise en texte	46
3.4 Collecte de données.....	47
3.5 Traitement des données	48
CHAPITRE IV	56
Analyse et interprétation des données	56
4.1 Portrait évolutif des élèves ciblées	56
4.2 Profil des scripteures	65
4.3 Interprétation de l'utilisation des stratégies.....	67
4.4 Avantages et limites de la recherche.....	72
CONCLUSION.....	75
RÉFÉRENCES	80
Annexes	
Annexe 1 : Consentement parental à la recherche.....	84
Annexe 2 : Résultats des élèves ciblées.....	86
Annexe 3 : Plans des leçons pour l'enseignement des stratégies de mise en texte.....	88
Annexe 4 : Questions posées à la première entrevue et à la deuxième entrevue.....	98
Annexe 5 : Grille d'observation lors du prétest et du post-test.....	98

Annexe 6 : Autoévaluation du processus d'écriture.....	100
---	------------

LISTE DES TABLEAUX

3.1 Comportements des élèves à l'étape de la mise en texte.....	50
3.2 Utilisation des stratégies de mise en texte lors du 1 ^{er} jet au prétest	53
3.3 Utilisation des stratégies de mise en texte lors du 1 ^{er} jet au post-test.....	54
4.1 Évolution des scripteures du prétest au post-test.....	67

LISTE DES FIGURES

2.1 Cadre d'enseignement-apprentissage de l'écriture tiré de Simard (1995).....	23
2.2 Représentation schématique du processus d'écriture d'après Hayes et Flower (1980).....	26
2.3 Modèle révisé de Hayes (1994).....	29

INTRODUCTION

Écrire peut être vu sous différents aspects : produire une communication écrite, communiquer au moyen d'un texte, produire un texte en langue écrite, mettre l'imaginaire en mots, etc. Écrire, c'est également planifier, rédiger, récrire, réviser. L'acte d'écrire constitue donc une activité cognitive complexe de la part de bien des personnes, particulièrement des élèves du troisième cycle du primaire. Toutefois, l'école semble accorder plus d'importance au produit final qu'aux processus en cause dans l'enseignement de l'écriture, proposant peu d'activités pour faire apprendre aux élèves comment écrire. Nous voulons, dans cette recherche, présenter des stratégies de mise en texte d'un récit, qui permettent à l'enseignante¹ d'aider l'élève dans sa démarche de rédaction en situation d'écriture.

La problématique souligne non seulement les difficultés qu'éprouvent les élèves du troisième cycle du primaire lors de la mise en texte d'un récit, mais également celles vécues par les enseignantes qui sont à court de moyens pour leur venir en aide. L'enseignement stratégique semble une avenue prometteuse pour venir en aide aux élèves en panne d'inspiration lors de la rédaction d'un récit.

À partir des fondements du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ) qui relève entre autres du cognitivisme, mettant de l'avant le processus d'écriture tel qu'identifié par Hayes (1994) et les stratégies d'écriture tant cognitives que métacognitives qui lui sont associées, à partir également des fondements d'une didactique renouvelée de l'écriture et des principes liés à l'enseignement stratégique, nous poursuivons des objectifs de recherche qui proposent d'identifier et d'élaborer des stratégies de mise en texte pour aider les élèves du

¹ Le féminin sera utilisé pour désigner les enseignants car la profession, surtout au primaire, est principalement occupée par des femmes.

troisième cycle du primaire lors de la rédaction de leur premier jet afin de démontrer que leur enseignement apporterait aux élèves un soutien non négligeable.

Une méthodologie de type qualitatif employée dans le cadre d'une recherche-action nous a amenée à sélectionner six scripteures qui ont été interviewées et observées lors de la rédaction du premier jet d'un récit. Les données recueillies, compilées sous forme de tableaux, présentent les comportements des élèves à cette étape de la mise en texte et les stratégies de mise en texte utilisées au prétest et au post-test.

L'analyse et l'interprétation des données permettent d'observer l'évolution et le passage des scripteures du niveau scripteur apprenti à celui de scripteur débutant, de constater si l'emploi des stratégies de mise en texte a une incidence sur le passage du scripteur à un niveau supérieur et quelles sont celles qui favorisent ce passage. Elles apportent également des réponses aux questions soulevées par cette recherche, en l'occurrence comment amener l'élève à transposer son texte en mots? Que faire pour l'aider lorsqu'il est en panne d'inspiration? Quelles stratégies de mise en texte lui enseigner afin qu'il puisse rédiger plus facilement un récit? Les résultats obtenus nous ont donc permis de vérifier l'atteinte des objectifs de cette recherche qui sont d'identifier et d'élaborer des stratégies de mise en texte lors du premier jet de l'écriture et de démontrer que leur enseignement aiderait l'élève lors de la rédaction de son récit.

Les résultats de cette recherche s'inscrivent tout à fait dans le sens de la didactique renouvelée de l'écriture et viennent enrichir cette compétence de base qu'est l'écriture, combien importante, non seulement dans le cursus des élèves, mais pour leur vie future ou encore dans le monde actuel.

CHAPITRE I

Problématique

L'écriture ne consiste pas seulement à reproduire des sons ou à enfile des phrases, c'est aussi construire une pensée; ce n'est pas seulement communiquer avec les autres, mais c'est aussi communiquer avec soi-même. Avec un tel potentiel et une telle complexité, l'écriture s'avère difficile à maîtriser. La présente recherche porte sur l'enseignement de stratégies de mise en texte d'un récit chez les élèves du troisième cycle du primaire, stratégies qui leur permettraient notamment de contrer les pannes d'inspiration lors de la rédaction, mais aussi d'écrire de meilleurs textes, d'avoir plus d'autonomie lors d'une tâche d'écriture et finalement de découvrir le plaisir d'écrire. Nous verrons que les difficultés rencontrées par les élèves du troisième cycle du primaire justifient l'importance d'effectuer cette recherche, autant pour ces derniers qui profiteraient de l'enseignement de stratégies de mise en texte afin de contrer leur blocage lors de la rédaction, que pour les enseignantes qui bénéficieraient de mesures d'appui dans l'enseignement d'activités en écriture, en particulier des stratégies de mise en texte.

1.1 Présentation du problème

L'écriture est d'abord un instrument de création, d'expression et de communication. Toutefois, apprendre à écrire n'est pas simple bien que le désir d'écrire soit souvent très fort chez les jeunes élèves. Au primaire, l'élève ne fait que débiter ce long apprentissage. Pour lui apprendre à écrire, lui faciliter la tâche afin qu'il puisse devenir un meilleur scripteur, il faut, entre autres choses, lui permettre d'écrire des textes qui seront lus par d'autres. Ainsi, sachant que son texte sera destiné à quelqu'un en particulier, puis diffusé d'une manière ou d'une autre, il se préoccupera davantage d'avoir un texte compréhensible, sans faute, voire captivant. De plus, c'est

en écrivant souvent, quotidiennement même, pour raconter, échanger, décrire, expliquer, convaincre, ou faire agir les autres, que l'élève développera sa compétence à écrire, dans divers contextes, des textes de plus en plus complexes (MEQ, 2001).

1.2 Identification du problème

À la fin de son cours primaire, selon le *Programme de formation de l'école québécoise*² (MEQ, 2001) dans la section des compétences disciplinaires, français, langue d'enseignement, l'élève aura acquis des compétences de base lui permettant de rédiger des récits avec une bonne maîtrise de la langue. Pourtant, les enseignantes du primaire constatent que certains scripteurs sont démunis devant une tâche d'écriture. Ils n'arrivent pas à se présenter la situation de communication requise, ne savent pas comment commencer leur texte, éprouvent des difficultés à transposer leurs idées en mots ou encore sont en panne d'inspiration pendant la mise en texte (Thérien et Smith, 1996). De ce fait, dans une étude réalisée par le MEQ en 1995 sur l'habileté à écrire des élèves de la 3^e année et de la 6^e année du primaire, on note une baisse de 14 % d'élèves jugés compétents et une hausse de 15 % d'élèves jugés incompetents alors que le nombre d'élèves jugés fragiles augmente de 2 % de la 3^e année à la 6^e année du primaire. De plus, cette tendance se maintient jusqu'à la fin de la 5^e année du secondaire, ce qui porte à croire que les élèves qui éprouvent des difficultés au primaire, non seulement, n'arrivent jamais à les vaincre, mais qu'au contraire, elles s'accroissent (Ouellet, 1996).

Écrire un récit, c'est raconter une histoire, mais c'est aussi organiser ses idées selon un schéma qui lui est propre, où les événements s'organisent et s'enchaînent logiquement et chronologiquement pour le transmettre à un lecteur éventuel (Deschênes, 1988). Idéalement, ce

² Désormais PFÉQ

récit sera lu par quelqu'un d'autre que par l'enseignante qui, trop souvent, se confine à son rôle de correctrice, voire d'évaluatrice. Toutefois, l'incapacité à traiter adéquatement la situation d'écriture, l'inaptitude à transposer en mots leurs idées, sont des difficultés qu'éprouvent les élèves lors de la rédaction d'un récit. De ce fait, il faut leur fournir des moyens pour en faciliter la mise en texte, leur enseigner des stratégies qui amélioreront leur compétence en écriture en plaçant davantage l'accent plus sur la démarche que sur le produit final (Langevin, 1995).

Il existe plusieurs stratégies d'enseignement pour préparer à l'écriture comme la mise en situation, le remue-méninges et la constellation de mots, le canevas de base et la préparation propre à certains textes. On en connaît d'autres pour réviser son texte telles que l'autocorrection par l'élève seul, l'autocorrection guidée par l'enseignant, la révision par les pairs, la révision collective, les commentaires des destinataires et la relecture différée (Waddell, 1999), mais rares sont les stratégies qui aident à la mise en texte. Le PFÉQ en propose quelques-unes lors de la rédaction de l'ébauche (transposition des idées en mots, mobilisation de ses connaissances implicites ou explicites de la langue), mais elles sont difficiles à exploiter parce qu'elles sont trop vagues et, surtout, peu à la portée des élèves du troisième cycle du primaire.

Par ailleurs, si les scripteurs débutants ou apprentis, lors de la mise en texte, mobilisent déjà des stratégies, ces dernières s'avèrent non pertinentes comme effacer une phrase ou un passage qu'ils jugent inopportuns, ou alors improductives comme compter le nombre de mots, chercher immédiatement dans les livres de référence l'orthographe d'un mot (MEQ, 1995; Simard, 1995).

L'enseignante a pour fonction essentielle de créer les conditions d'apprentissage favorables à l'apprentissage de l'élève. Elle doit réfléchir à des moyens qui permettent une mise en situation des savoirs porteuse de signification pour l'apprenant. Cependant, elle est confrontée aux ressources externes qu'elle doit mobiliser pour organiser ses démarches d'enseignement et

d'apprentissage, au choix de matériel qu'elle doit utiliser, et aux façons de placer l'élève en activité cognitive, activité qui lui permettra de se questionner sur la tâche à effectuer, de la comprendre et d'évaluer son propre potentiel. Il peut donc être important pour elle d'être guidée et soutenue dans sa démarche d'enseignement quand vient le temps d'encourager ses élèves à s'investir dans la mise en mots de leurs idées et à poursuivre leurs efforts lorsqu'ils rencontrent une panne d'inspiration par exemple.

1.3 Importance de la recherche

Plusieurs scripteurs novices ou intermédiaires éprouvent des difficultés avec la mise en texte. Au-delà de ce constat, c'est la maîtrise du français à l'écrit qui est questionnée et qui peut causer problème, car ces élèves ne seront pas en mesure de mettre à profit leurs compétences à l'écrit dans les autres disciplines scolaires et dans leurs autres sphères d'activités. Bénéficier de mesures d'appui les aiderait à comprendre leur processus d'écriture, à passer des idées au texte, leur faciliterait la tâche afin de devenir de meilleurs scripteurs en augmentant leur habileté à écrire, et à devenir autonomes afin d'écrire ce qu'ils pensent exactement comme ils le pensent tout en tenant compte du contexte.

Par ailleurs, à l'heure actuelle, à cette étape de la rédaction de texte, les interventions pédagogiques correspondent essentiellement à des suggestions données individuellement selon les besoins de chacun et touchent particulièrement quelques points d'orthographe ou de ponctuation. Des stratégies explicites et pertinentes de mise en texte viendraient enrichir la didactique de l'écriture et serviraient à d'autres enseignantes. En effet, l'élaboration de stratégies de mise en texte apporterait un support aux enseignantes qui devront épauler les élèves en panne d'inspiration ou bloqués devant leur page. Ainsi, un modèle d'enseignement stratégique pour chacune des stratégies de mise en texte inciterait les enseignantes à les mettre en pratique et les guiderait dans leur implantation en classe.

1.4 Questions de recherche

Afin qu'à l'issue du troisième cycle du primaire, l'élève ait régulièrement recours à des stratégies efficaces pour produire avec assurance des récits, il est de première nécessité d'enseigner des stratégies de mise en texte qui viendraient en aide à celui qui ne parvient pas à transposer son histoire en mots, en phrases, voire en récit, ou qui, trop souvent, est en panne d'inspiration et ignore comment remédier à son problème. Cette préoccupation didactique relève de la compétence " Écrire des textes variés " du programme de français, langue d'enseignement, du PFÉQ (MEQ, 2001, p.78), entre autres, écrire des textes littéraires et des récits, et plus spécifiquement, elle toucherait la composante « utiliser les stratégies, les connaissances et technologies requises par la situation d'écriture ». À la suite de notre problématique et tenant compte de cette composante et de ses manifestations, trois questions de recherche se sont imposées :

- Comment amener l'élève à transposer ses idées en texte ?
- Quelles stratégies de mise en texte doit-on enseigner lors de cette étape du processus d'écriture?
- Comment enseigner ces stratégies de mise en texte afin que l'élève puisse rédiger plus facilement un récit?

L'écriture est un instrument de communication, de création, d'expression qui se révèle difficile à maîtriser particulièrement par des élèves du troisième cycle du primaire alors que ceux-ci devraient prendre plaisir à écrire. Ainsi, l'identification de stratégies de mise en texte et leur prise en compte didactique apporteraient un soutien aux enseignantes pour aider les élèves aux prises à des blocages de mise en texte. Les questions de recherche qui découlent de cette étude montrent bien l'importance que revêt cette recherche qui bénéficierait autant aux élèves qu'aux enseignantes.

CHAPITRE II

Cadre de référence

Cette recherche souscrit aux fondements cognitivistes du PFÉQ et s'inspire d'une didactique renouvelée de l'écriture. Ce chapitre présente certains des fondements du nouveau programme et ceux d'une didactique rénovée de l'écriture puis définit les différents concepts, les processus et les démarches utilisés tout au long de cette recherche, notamment, le processus d'écriture, les stratégies d'écriture, l'enseignement stratégique. Suivent les objectifs de recherche qui nous amènent à cerner les stratégies de mise en texte facilitant la production d'un récit par des élèves du troisième cycle du primaire.

2.1 Fondements du nouveau programme

Tels que prescrits par le PFÉQ, les apprentissages essentiels doivent assurer non seulement la réussite scolaire de l'élève mais aussi son développement personnel et son intégration à la société. La conception de l'apprentissage retenue s'inspire à la fois des sciences cognitives, du constructivisme et du socio-constructivisme, c'est-à-dire d'un ensemble de disciplines s'intéressant à divers aspects de l'apprentissage notamment à la construction de la connaissance et au développement des compétences. Inscrite dans les perspectives cognitiviste, constructiviste et socio-constructiviste, cette conception veut que l'apprentissage nécessite une démarche d'appropriation personnelle de l'apprenant, démarche qui prend appui sur ses ressources cognitives et affectives (MEQ, 2001). Les concepteurs des programmes, maintenant élaborés autour de l'approche par compétences et de l'apprentissage de stratégies liées aux processus de lecture, d'écriture et de communication orale, veulent tabler sur des connaissances intégrées plutôt qu'isolées, sur des connaissances servant à résoudre des problèmes plutôt qu'apprises en surface soit par cœur, par répétition ou par imitation.

L'apprentissage requiert donc de la part de l'élève qu'il se montre actif cognitivement, qu'il interagisse de façon significative avec le contenu et avec l'environnement afin de mettre les nouveaux savoirs en relation avec ses connaissances antérieures et de construire activement ses connaissances. Cette capacité de construire graduellement la connaissance, le savoir, est une des caractéristiques fondamentales que la psychologie cognitive et le constructivisme attribuent aux élèves en situation d'apprentissage.

En plus de la construction des connaissances, le PFEQ insiste sur le caractère opérationnel des apprentissages que cette construction entraîne et qui fait en sorte que le transfert des apprentissages puisse se réaliser de façon plus efficace d'une situation à une autre, d'un contexte à un autre, que ce soit dans le cas d'un savoir, d'une stratégie, d'une tâche à effectuer ou d'un problème à résoudre. C'est cet aspect qui relève le plus du cognitivisme qui nous intéresse dans cette présente recherche. De fait, la psychologie cognitive considère que l'apprentissage est un processus actif et constructif, que les connaissances antérieures jouent un rôle primordial dans l'apprentissage qui est étroitement lié à la représentation et à l'organisation des connaissances. L'apprentissage doit s'effectuer à partir de tâches globales pour favoriser la mise en relation des connaissances antérieures et des nouvelles informations exigeant ainsi l'organisation graduelle des connaissances. Ainsi, pour qu'il puisse utiliser de façon efficace les connaissances acquises, l'élève doit avoir développé un ensemble de stratégies cognitives et métacognitives qui lui permettront de poser les actions appropriées dans les diverses tâches qu'il est appelé à réaliser. Il importe donc de rendre l'élève conscient des stratégies possibles, de leur efficacité pour réaliser adéquatement les tâches demandées et de l'avantage qu'il peut en tirer à les utiliser adéquatement et non seulement à la performance qu'il obtient (Tardif, 1992).

Le rôle de la mémoire est primordial dans le traitement de l'information. La mémoire est composée d'une mémoire de travail (mémoire à court terme) et d'une mémoire à long terme. La

mémoire de travail a une capacité limitée quant au nombre d'informations en provenance de l'environnement et de la mémoire à long terme qu'elle peut traiter et quant à la durée de rétention de cette information. Le rôle de la mémoire de travail, en plus de commander le générateur de réponses chaque fois qu'il s'agit de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles, est de structurer les réponses quant au contenu et à la forme (Tardif, 1992). Pour sa part, la mémoire à long terme est un vaste réservoir de connaissances d'une capacité illimitée où sont intégrées les connaissances déclaratives, procédurales, conditionnelles que l'élève a acquises dans un cadre formel ou à partir de ses expériences personnelles. C'est dans la mémoire à long terme de l'élève, plus précisément dans la mémoire sémantique, celle des concepts, des lois, des règles, des principes, des conditions, des procédures, que prendront place les stratégies enseignées. Elles y seront conservées pendant très longtemps, voire toute la vie.

2.2 Fondements d'une didactique renouvelée de l'écriture

Depuis l'implantation du programme de français de 1980 (MEQ, 1980), où l'écriture se limitait à un savoir-faire de l'ordre de la communication, la manière d'envisager l'enseignement de l'écriture a beaucoup évolué; les programmes de 1995 (MEQ, 1995a) et le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001) en sont une concrétisation. Suite aux avancées de la recherche dans le domaine, Simard (1995) a élaboré sept principes de base résumant les idées et les notions-clés qui se dégagent de ce mouvement de recherche et de rénovation.

1. « Au même titre que la lecture, l'écriture se définit essentiellement comme une activité de construction de sens. » (Simard, 1995, p. 123). Peu importe le type de scripteur, jeune ou adulte, faible ou fort, l'écriture doit avant tout correspondre à un acte d'expression, de communication et, dans le cas de texte d'imagination, de création. De ce fait, les situations d'écriture signifiantes en classe respecteront les mêmes conditions que les situations d'écriture qui se rencontrent dans la vie courante. Ainsi, elles porteront sur des sujets qui éveillent l'intérêt

des élèves, résulter d'une intention de communication véritable, le texte à produire devant atteindre un but déterminé (divertir, raconter, expliquer, informer, convaincre, etc.), s'adresser à des destinataires réels autres que seulement l'enseignante correctrice.

2. « Le savoir-écrire ne se borne pas à tracer avec soin des lettres sur du papier ni à orthographier correctement; il s'agit d'une compétence beaucoup plus vaste et plus complexe. » (Simard, 1995, p. 123). En effet, d'après Smith (1982), le sujet écrivant accomplit deux tâches générales : la composition qui relève de l'auteur et la transcription, du secrétaire. Le travail de l'auteur suppose l'adaptation de son texte à la situation et aux lecteurs, relève de l'organisation générale du texte, du style utilisé traduisant sa personnalité, de la syntaxe et du lexique. Le travail du secrétaire quant à lui, s'attache à la calligraphie, à l'orthographe d'usage et d'accord, à la ponctuation, au découpage en paragraphes et à la typographie. Afin de former des scripteurs exemplaires, l'école doit transmettre une vision juste et élargie du savoir-écrire et sensibiliser les scripteurs à l'ensemble des composantes de l'écriture.

3. « Le phénomène de l'écriture ne concerne pas seulement son résultat, soit un texte achevé, mais aussi le travail en amont. » (Simard, 1995, p. 124). Les gestes que l'on exécute lorsqu'on rédige un texte sont nombreux et variés. Trois grandes opérations interviennent dans le processus d'écriture (Hayes, 1994), soit : la planification où le but du discours est cerné et le canevas de base est élaboré; la mise en texte qui correspond à la rédaction proprement dite; et la révision, une étape où le scripteur se relit afin de corriger ce qui ne va pas pour obtenir une meilleure version finale. Ce processus d'écriture n'est pas linéaire, il est dit récuratif. Les étapes se chevauchent et peuvent être reprises autant de fois que c'est nécessaire. Ainsi, en rédigeant, suite à la pensée de nouveaux aspects, le scripteur peut modifier son plan de départ, il peut également, lors de la mise en texte, d'une phrase à l'autre, effectuer des corrections pour alléger la révision complète de son brouillon.

L'école a de toujours mis l'accent sur le produit fini. Si on veut aider le jeune scripteur à mettre au point de bonnes méthodes de travail, à acquérir des stratégies d'écriture efficaces, il faut s'attarder à la manière dont il s'y prend pour écrire. Ainsi, lors de la mise en texte, alors que le scripteur rédige sa première version, il est de première importance qu'il focalise son attention sur le contenu plutôt que sur la forme.

4. « Même si elle suppose des savoirs généraux, la compétence à écrire est composite et varie selon la tâche à réaliser et spécialement selon le genre de texte à produire. Les exigences diffèrent d'une tâche d'écriture à l'autre. » (Simard, 1995, p. 126). La nature du destinataire, le type de texte à écrire peuvent jouer beaucoup sur l'acte d'écrire. La variété des types de textes allant des textes de création, incluant les récits de fiction, aux textes expressifs et aux textes utilitaires favorise la formation des scripteurs capables de s'adapter à des multiples situations d'écriture dans le but d'acquérir une compétence écrite polyvalente et flexible.

5. « En tant qu'habileté à produire des textes, l'écriture ne s'acquiert que par un entraînement régulier à la rédaction de textes. » (Simard, 1995, p. 126). L'entraînement à l'écriture ne se réduit pas à des exercices répétitifs ni à des dictées. Il s'agit bien de la production de textes à part entière. Les élèves apprennent véritablement à écrire s'ils sont notamment placés dans des situations réelles et complètes d'écriture. Les résultats en psychologie cognitive (Tardif, 1992; Pagé, 1990) ont révélé qu'une habileté complexe s'acquiert seulement si l'apprenant s'entraîne dans les conditions où elle s'exerce normalement. Ainsi, le cœur de l'enseignement-apprentissage de l'écriture est la composition fréquente de textes par les élèves, soit au moins une situation d'écriture par semaine. Par ailleurs, certains auteurs (Tompkins, 1994; Graves, 1983) suggèrent fortement que les élèves s'engagent dans une tâche d'écriture quotidienne, que ce soit en planification, en mise en texte ou en révision.

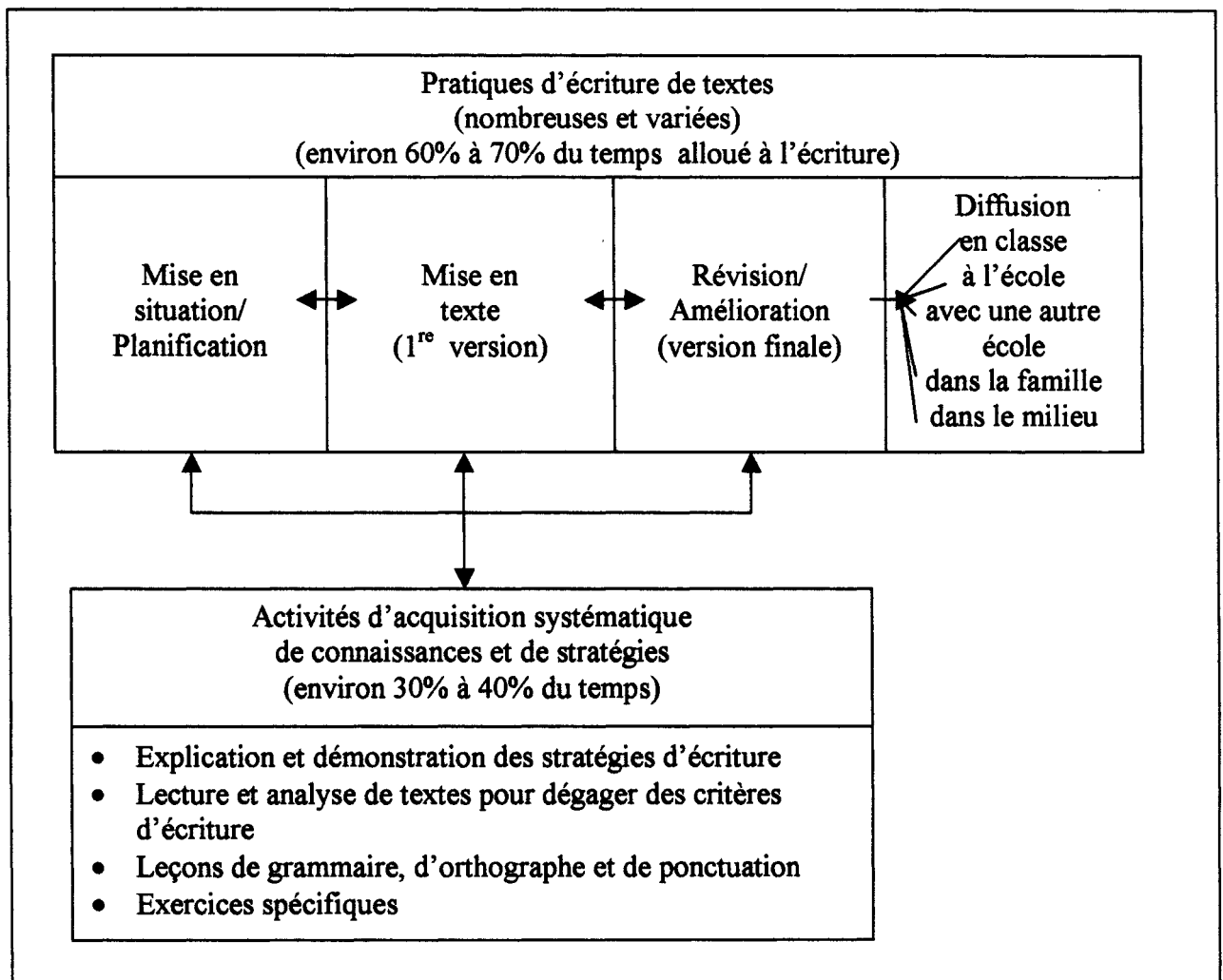
6. « L'étude systématique des savoirs et des savoir-faire propres à l'écriture a beaucoup

plus de chance d'être fructueuse si elle met l'accent sur la compréhension et si elle se fait en relation constante avec la production de textes. » (Simard, 1995, p. 126). Par ailleurs, les activités d'écriture en classe doivent inclure des moments d'acquisition systématique de connaissances et de stratégies. Les connaissances correspondent à des savoirs portant sur les diverses composantes de la langue et du discours : orthographe, grammaire, ponctuation, caractéristiques des types de textes, etc. Les stratégies constituent des savoir-faire rendant le scripteur capable d'accomplir des tâches rédactionnelles : faire un plan, se représenter les lecteurs, reformuler les phrases, réviser la ponctuation, etc.

Les apprentissages systématiques peuvent s'intégrer aux activités globales d'écriture ou encore se réaliser à des moments séparés. Ainsi, il convient d'enseigner explicitement les stratégies et de les illustrer de manière concrète auprès des élèves, de leur faire saisir quand et comment elles s'appliquent, et pourquoi elles sont utiles. Comme le veulent les tenants de l'enseignement stratégique (Tardif, 1992), il est important de définir la stratégie et de préciser son utilité, rendre le processus transparent, interagir avec les élèves et les guider vers la maîtrise de la stratégie, d'assurer son application, de favoriser l'autonomie dans l'utilisation de la stratégie en plus de toujours se préoccuper du réinvestissement, en situation de rédaction, des connaissances et des stratégies étudiées afin d'en assurer le transfert.

Simard (1995) présente un cadre d'enseignement-apprentissage de l'écriture qui montre l'importance des activités d'acquisition systématique de connaissances et de stratégies et ce, pour les trois opérations fondamentales du processus d'écriture que sont la planification, la mise en texte et la révision. Entre autres choses, l'investissement en temps est à souligner. La figure 2.1 illustre l'interaction à maintenir entre la démarche globale d'écriture et les activités spécifiques d'acquisition de connaissances et de stratégies.

Figure 2.1
Cadre d'enseignement-apprentissage de l'écriture
 Tiré de Simard, 1995



7. « Formant depuis longtemps le nœud gordien de l'enseignement de l'écrit, l'évaluation doit être repensée en profondeur si on veut qu'elle serve vraiment à l'apprenti scripteur. » (Simard, 1995, p. 131). Le ministère de l'Éducation recommande que l'évaluation formative soit privilégiée. De par son caractère positif, elle permet de faire ressortir les points forts et les points faibles, les réussites et les lacunes des élèves, car l'évaluation du savoir-faire n'a de sens au primaire que si elle les aide vraiment à améliorer leur texte et si elle permet à l'enseignante de mieux répondre à leurs besoins de formation.

Bien que l'application de ces principes soit espérée par toutes les enseignantes, il n'en demeure pas moins que, sur le plan du processus d'écriture, il n'en reste pas moins qu'elles se heurtent aux difficultés des élèves qui planifient très peu leurs textes, cernent mal leur intention de communication, ont de la peine à structurer leurs idées et n'arrivent pas à prévoir les besoins de leurs lecteurs. Ils rédigent «petit bout par petit bout» sans se soucier de ce qui précède ou de ce qui va suivre. Ils relisent ce qu'ils croient avoir écrit plutôt que ce qui est écrit. Dans un document qui décrit des tendances générales de ce que l'on peut attendre des élèves du primaire en communication écrite, Simard (1995) dresse une évolution de l'enfant-scripteur les classant ainsi : le scripteur débutant (6-7 ans environ) regarde peu avant et après la production du premier jet; c'est en le lisant à un pair qu'il constatera que son texte ne contient pas toute l'information nécessaire. Il écrit surtout pour lui-même. Pour sa part, le scripteur apprenti (8-9 ans environ), sans prendre le temps de penser à ce qu'il désire écrire, écrit une succession de phrases et ce, rarement en se relisant afin d'avoir une vue d'ensemble de ce qui est déjà écrit. Quant au scripteur moyen (10-11 ans environ), il écrit son texte tout en le relisant et en utilisant certaines stratégies (ajouts, ratures, flèches) pour déplacer un mot. Le programme de français de 1979, fixait qu'au primaire, on tend à faire de l'élève un scripteur moyen et à le préparer à devenir au secondaire, un bon scripteur (Simard, 1995).

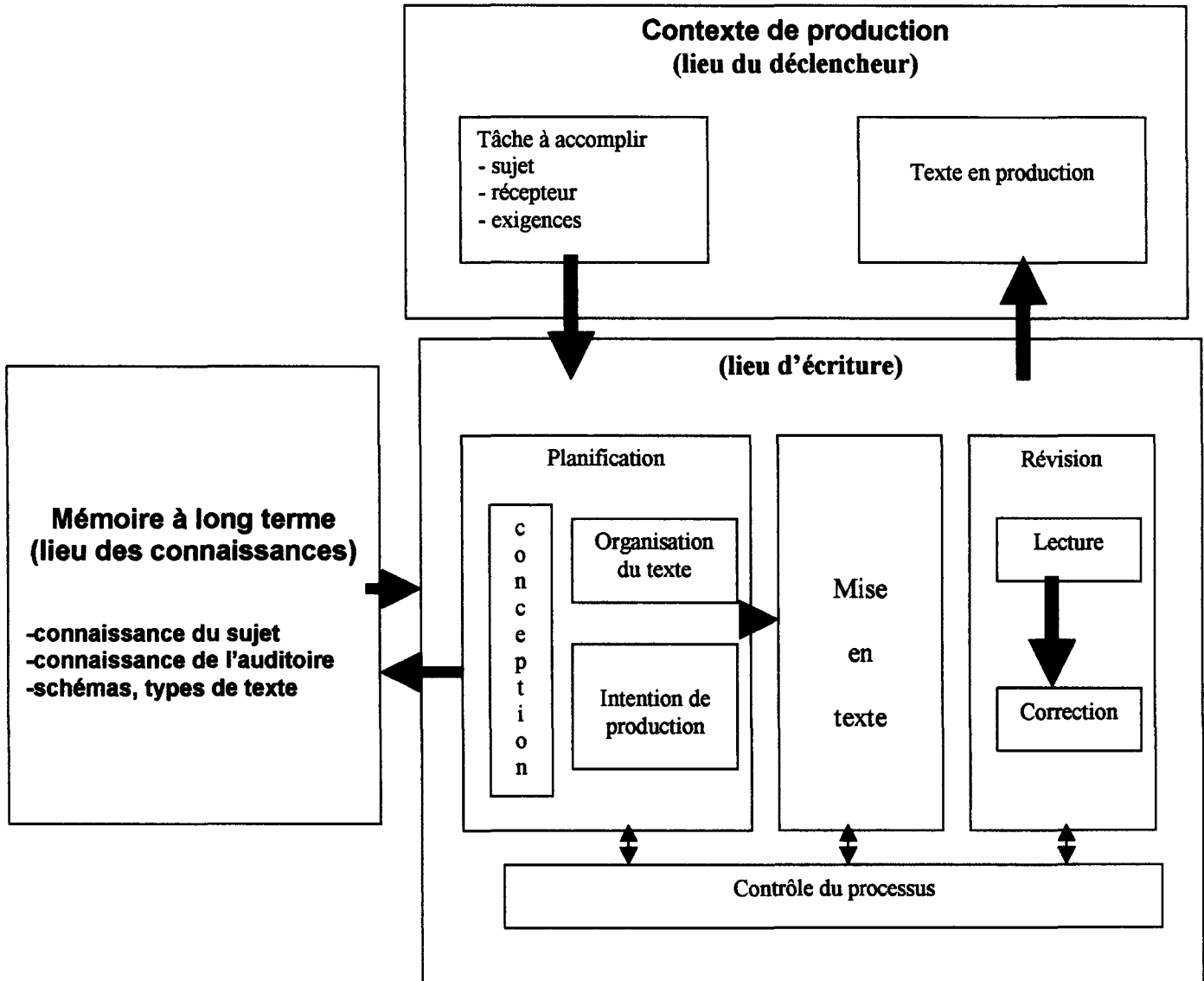
2.3 Processus d'écriture

C'est en écrivant qu'on s'aperçoit que nos idées ne sont pas aussi claires qu'on le croit. Écrire est un processus de pensée. Par l'écriture, la pensée s'affine, se modifie. Lorsqu'on se relit, on pense encore, car on vérifie si les idées sont claires, se tiennent, s'enchaînent (Tremblay, 1991). La production d'un texte implique plusieurs activités cognitives. Le modèle de Hayes et Flower (1980), qui a fortement influencé les modèles subséquents, définit trois grandes étapes dans le processus d'écriture : la planification, qui comprend l'activation des idées, leur

organisation et l'établissement de buts; la mise en texte, c'est-à-dire la rédaction proprement dite; et la révision du texte. La figure 2.2 illustre ce processus d'écriture (Hayes et Flower, 1980). Ce modèle reconnaît globalement trois grandes composantes au processus d'écriture : 1) le contexte de production, qui inclut la tâche à accomplir, le texte déjà écrit, le destinataire et l'environnement; 2) les connaissances du scripteur sur le sujet, le genre de texte et la langue, ainsi que sa motivation et ses expériences antérieures; 3) les processus cognitifs, qu'on peut diviser en étapes et en sous-étapes, tel que vu précédemment. Cependant, écrire est un processus récursif, ces opérations se déroulant de façon non linéaire (Deschênes, 1988), c'est-à-dire qu'il est toujours possible pour le scripteur de revenir à une tâche antérieure ou d'anticiper une étape à venir. Ainsi, la révision peut intervenir à plus d'un moment aussi bien pendant la planification que durant la mise en texte.

Figure 2.2

Représentation schématique du processus d'écriture d'après Hayes et Flower (1980)



Le processus d'écriture est une démarche cognitive consistant en une suite d'actions que le scripteur doit poser afin de relier ses connaissances au contexte de production. Selon Hayes et Flower (1980), on y retrouve trois lieux : le lieu du déclencheur, le lieu des connaissances et le lieu d'écriture. La prise de connaissance de la tâche d'écriture prend forme dans le lieu du déclencheur. Les connaissances que le scripteur a en mémoire concernant le sujet à traiter, les structures textuelles et le code linguistique se situent dans le lieu des connaissances : connaissances grammaticales, orthographiques, syntaxiques, textuelles comme la cohérence ou les types de textes et leurs structures ainsi que des connaissances portant sur le sujet à développer et les caractéristiques du destinataire. Le lieu d'écriture correspond au processus d'écriture lui-même soit la planification, la mise en texte et la révision. Dans le modèle scolaire utilisé actuellement, s'est ajoutée une dernière étape, relativement à la diffusion ou l'édition (MEQ, 2001; Simard, 1995). Avec cette dernière étape, agissant en quelque sorte en résonance avec le contexte de production, le processus d'écriture se trouve bouclé, accompli. Pendant l'écriture, il y a un aller-retour continuuel entre le lieu des connaissances et le lieu d'écriture. Écrire nécessite une interaction des trois lieux afin de vérifier si la communication écrite s'effectue correctement.

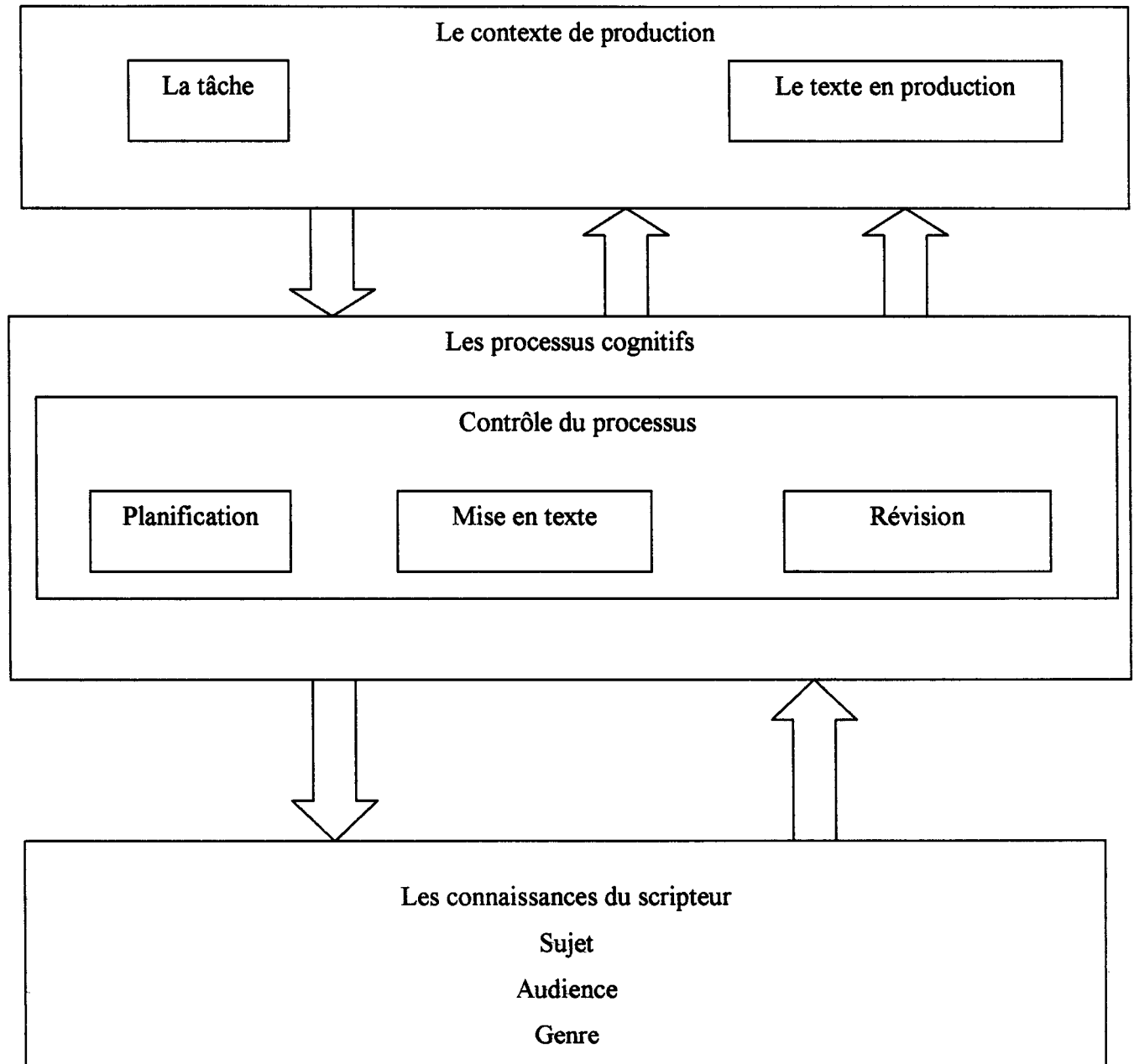
Le modèle du processus d'écriture, initié par Hayes et Flower (1980), a suscité maints échanges et discussions. Hayes, lui-même, est revenu sur son propre modèle en 1994; il en résulte un changement radical : cette nouvelle version revêt une dimension plus globale que la précédente, qui devrait, selon l'auteur, fournir un cadre pour l'interprétation d'un grand nombre d'activités en écriture.

Le modèle révisé de Hayes et Flower (Hayes, 1994) et présenté à la figure 2.3 vise à apporter des clarifications au modèle de 1980. On note que la mémoire a été déplacée pour bien montrer son importance dans les trois processus cognitifs d'écriture et pas seulement dans la planification faisant partie des connaissances du scripteur. La désignation des processus cognitifs

est cependant restée la même, étant déjà adoptée dans le milieu scolaire. Certaines conventions graphiques ont été clarifiées afin d'éviter que le lecteur accorde une valeur inégale aux différentes composantes du processus d'écriture. Les flèches indiquent le transfert d'information. Les relations entre le processus et les sous-processus sont mises en évidence par l'introduction des sous-processus dans des super-processus. Ainsi, la planification, la mise en texte et la révision sont des sous-processus du contrôle des processus faisant lui-même partie du super-processus relevant des processus cognitifs. Le modèle de 1994 présente trois composantes majeures : 1) le contexte de production comprenant tous les facteurs externes au scripteur, susceptibles d'influencer l'activité d'écriture; 2) les processus cognitifs impliqués dans l'activité d'écriture, soit la planification, la mise en texte, la révision; 3) les connaissances du scripteur, soit celles du sujet traité, des destinataires et du genre de texte.

Figure 2.3

Modèle révisé de Hayes (1994)



Pour les besoins de notre recherche, revenons plus en détail sur les étapes importantes du lieu d'écriture, qui correspondent à autant de processus cognitifs : la planification, la mise en texte et la révision. À cela, nous adjoindrons la quatrième étape, dorénavant intégrée au modèle scolaire, soit l'édition.

La planification est une « représentation interne des connaissances qui devront être utilisées pour écrire un texte » (Hayes et Flower, 1980). Elle concerne principalement la sélection des idées et leur organisation en fonction de la tâche à accomplir. Elle renvoie habituellement à des activités de récupération de connaissances en mémoire, tant sur le plan linguistique que sur le sujet abordé dans le texte à produire. Elle implique que le scripteur puisse, d'une part, activer ses connaissances antérieures, générer de nouvelles idées pour ensuite les organiser en un tout cohérent et, d'autre part, établir les objectifs qu'il poursuit lors de son projet de rédaction (Boudreau, 1995). Le scripteur élabore une représentation mentale de ce qu'il va écrire à partir de sa base de connaissances ou, dans certains cas, à partir de lectures ou de discussions, il regroupe ses idées, les associe aux structures de texte requises et les classe par ordre d'importance. Cette phase de planification se divise donc en trois étapes : la conception, l'organisation et la mise au point.

Pour faciliter la recherche d'idées, certaines méthodes comme le remue-méninges, ou la tempête d'idées, la constellation de mots, la carte sémantique, le canevas de base, le plan d'action, le plan de situation, le plan de texte, apparaissent tout indiquées surtout par le fait qu'elles sont fortement suggérées par le PFEQ (MEQ, 2001) et qu'elles ont déjà fait leurs preuves depuis longtemps.

À la suite de la planification préétablie, c'est au moment de la rédaction que la mise en mots s'effectue. En effet, l'étape de la mise en texte correspond au moment où le scripteur commence à écrire son premier jet. Il rédige un brouillon qui sera retravaillé par la suite. Les

idées conçues et organisées prennent forme dans et par les mots, les phrases et les paragraphes qui composent le texte. Bien que l'établissement d'un plan libère le scripteur de la recherche et de l'organisation de ses idées en cours de production, la rédaction demeure l'occasion de générer de nouvelles idées et, le cas échéant, de les réorganiser; dans certains cas, le scripteur peut même revoir l'organisation de son plan pour procéder à des réajustements (Boudreau, 1995). Mettre ses idées en mots et en phrases est une activité importante du processus de mise en texte et fait intervenir plusieurs capacités linguistiques : choix lexicaux, gestion des constructions syntaxiques, etc. Quatre habiletés doivent être, à ce point, maîtrisées : l'attention portée aux habiletés motrices, l'attention accordée aux mécanismes d'écriture, la présence d'aides externes efficaces pour maintenir la cohésion, le recours à des stratégies efficaces pour résoudre des blocages au cours de la rédaction (Gagné, 1985). Durant cette phase, l'élève a besoin de plus de liberté pour rédiger son texte et doit garder à l'esprit qu'il travaille un premier jet à retravailler par la suite. Les interventions de l'enseignante visent à répondre aux besoins individuels des élèves (Simard, 1995).

La révision se déroule en deux moments car elle vise d'abord l'amélioration du contenu puis la correction du texte (forme), moments d'ailleurs différenciés dans le PFÉQ. Elle devrait avoir pour principal effet de réduire l'écart entre le texte prévu et le texte effectivement produit (Fitzgerald, 1987). En s'assurant, tout au long de la rédaction que le texte est conforme aux directives reçues et respecte les règles de la langue, le scripteur procède à la révision de son texte. Pour un scripteur habile, la révision se fait constamment en cours d'écriture, ce qui est moins vrai pour un scripteur novice. Elle requiert la lecture et la relecture ainsi que des retouches afin de transformer le texte en fonction de la tâche qui est assignée tout en vérifiant le sens exact des mots, la structure des phrases et des paragraphes et en apportant les modifications nécessaires à la cohérence et à la structure d'ensemble (Préfontaine, 1991). Les scripteurs

utilisent généralement une démarche de type CDO : comparer, diagnostiquer, organiser afin de mieux structurer leur démarche de révision (Bereiter et Scardamalia, 1987) La révision est une étape où le jeune scripteur éprouve des difficultés « en raison de son manque de connaissances et de l'effort de décentration que suppose l'objectivation d'un discours écrit » (Simard, 1995, p.162).

La mise en texte définitive ou l'édition est la dernière étape du processus d'écriture. Elle est une source de motivation pour le scripteur qui se verra idéalement lu par le destinataire pour lequel il a écrit son récit préférablement autre que l'enseignante.

L'écriture étant un processus récursif, le scripteur, surtout expert, peut éviter certaines étapes comme la planification, retourner en arrière ou passer à une nouvelle étape avant que la précédente ne soit complètement terminée. Toutes ces démarches s'effectuent en fonction d'une coordination qui permet de s'assurer que la tâche est exécutée correctement. Le scripteur doit être capable de gérer lui-même les démarches qu'il entreprend pour que son récit, par exemple, relate des événements de façon cohérente (Vignola, 1995).

Souscrivant à ce modèle du processus d'écriture, le rôle de l'enseignant s'en trouve modifié. Deschênes (1995) rapporte une étude importante sur les activités de production de textes utilisées en classe pour aider les élèves à apprendre, celle de Langer et Applebee (1987). Parmi les principales conclusions de leurs observations, il note que les approches traditionnelles d'enseignement de l'écriture sont prescriptives et se centrent sur le produit, mettant l'accent sur la structure formelle du discours, sur les règles de grammaire et d'usage, et sur la structure du texte. Il souligne également que les tâches observées se divisent entre écrire pour soi (activer des connaissances) ou pour l'enseignante (dans l'évaluation habituellement) et revoir, consolider ou reformuler des informations. De plus, il ressort que lorsque les scripteurs écrivent en vue d'être évalués, ils ont tendance à se limiter à la tâche demandée et à ce qui leur est familier alors que

lorsque la composition fait partie d'un processus d'apprentissage, ils sont portés à explorer davantage les idées peu importe la longueur du texte obtenu et à accepter de faire des erreurs. Partant de ces conclusions et pour s'assurer que les activités d'écriture deviennent un véritable lieu d'apprentissage, l'évaluation de la production écrite, tant formative que sommative, devra alors porter non seulement sur le dénombrement des fautes d'orthographe et de grammaire (connaissances déclaratives), mais également sur l'organisation du texte (cohérence textuelle) et sur la connaissance des processus cognitifs mis en action par le scripteur (connaissances procédurales). Dans ce contexte, l'enseignante s'interrogera sur des aspects tels que la représentation des scripteurs à l'égard de la tâche de rédaction, leurs objectifs ou intentions d'écriture, la façon dont ils récupèrent l'information logée en mémoire, la façon dont ils organisent leurs idées avant et durant l'écriture de textes, l'objet de leur attention lorsqu'ils révisent leur premier jet et la façon dont ils gèrent la double tâche d'élaborer le contenu et de respecter des conventions linguistiques.

2.4 Stratégies d'écriture

Écrire est une activité complexe qui requiert la mise en œuvre de processus cognitifs et métacognitifs, qui exige des connaissances précises et un travail ordonné. Les chercheurs de tradition cognitiviste sont nombreux à considérer l'écriture comme une démarche de résolution de problèmes (Hayes, 1994; Pressley et McCormick, 1995; Tardif, 1992). Un contexte d'écriture présente les caractéristiques d'un problème à résoudre parce que le scripteur doit produire un texte sans trop savoir comment y arriver : il a un but à atteindre, il s'agit du texte final; il dispose de quelques données pour le résoudre, dont l'énoncé du sujet et ses connaissances sur ce sujet; il doit surmonter certaines contraintes, telles que le temps disponible, le destinataire et les limites de ses connaissances; enfin, il doit faire appel à des processus cognitifs pour produire son texte et

déployer diverses stratégies afin d'atteindre ses objectifs initiaux (Deschênes, 1988; Hayes, 1994; Hayes et Flower, 1980; Tardif, 1992).

L'écriture présuppose donc un ensemble de processus cognitifs, c'est-à-dire une suite d'opérations mentales dont l'atteinte est déterminante pour rencontrer les objectifs fixés et la mise en action de stratégies. Ces processus cognitifs représentent le cadre opérationnel sur lequel repose l'application de connaissances déclaratives liées au code linguistique, telles que les conventions lexicales, grammaticales et syntaxiques, ou liées au texte, telles que la structure, les organisateurs textuels, les mots de substitution, ou liées aux stratégies (connaître telle ou telle stratégie, savoir la définir), de connaissances procédurales telles qu'évaluer la tâche d'écriture, vérifier les connaissances antérieures, faire un plan, rédiger le texte, faire la révision et de connaissances conditionnelles liées au contexte d'écriture, comme le destinataire, le type de discours à produire, etc. Quant aux processus métacognitifs, selon Lafortune et Deaudelin (2001), ils concernent à la fois les savoirs métacognitifs et le contrôle des processus cognitifs. Les savoirs métacognitifs comprennent la connaissance de soi (connaissance de ses goûts, de ses forces et de ses difficultés), la connaissance des tâches à accomplir (les buts à atteindre et les critères d'évaluation) et la connaissance des façons de procéder pour mener à bien les tâches proposées.

Pendant qu'il rédige, il appert que le scripteur fait appel à un ensemble de stratégies cognitives et métacognitives telles faire un plan et s'y référer pour s'assurer de bien le suivre. En effet, toute production de textes sous-tend le recours à des stratégies cognitives pouvant être regroupées selon les quatre étapes identifiées précédemment: 1) planifier (se donner des objectifs de communication, activer ses idées, les mettre en ordre, etc.); 2) rédiger le texte; 3) réviser le texte; 4) éditer le texte. La mise en oeuvre des stratégies cognitives n'est pas nécessairement un processus linéaire et rigide, mais plutôt itératif (Langevin, 1995). Le scripteur peut ainsi

effectuer plusieurs boucles dans cette séquence d'étapes. De plus, il est possible que le scripteur escamote l'une ou l'autre des étapes, compte tenu des contraintes (connaissances conditionnelles) de la situation : type de textes, temps alloué, etc. Le recours à ces stratégies, indépendamment des conditions de mise en oeuvre, constitue un apport fondamental et essentiel à la cohérence et à l'atteinte des objectifs que poursuit le scripteur. Quant aux stratégies métacognitives, elles permettent à l'élève de prendre conscience des stratégies cognitives et des facteurs affectifs qui leur sont associés, de les maîtriser et de déterminer si elles sont adéquates et efficaces. Ces stratégies métacognitives aideront l'élève à améliorer son apprentissage de l'écriture, à faire un retour en arrière sur la situation d'écriture et à l'évaluer. Il doit être conscient que le résultat qu'il obtient n'est pas le fruit du hasard ou n'est pas dû à la facilité de la tâche à accomplir, mais qu'il est relié au fait qu'il a eu recours à des stratégies appropriées pendant son activité d'écriture. L'enseignante prévoit donc des moyens d'assurer le développement de ces stratégies, de guider leur action tout en fournissant de la rétroaction sur leur efficacité afin de permettre un accroissement du pouvoir de l'élève sur la tâche demandée.

Il importe donc de concevoir l'écriture comme un processus intellectuel complexe et difficile qui requiert de la part du scripteur de penser et faire plusieurs choses à la fois, utilisant diverses stratégies de résolution de problème afin d'atteindre les objectifs fixés (Turgeon et Bédard, 1997).

Un scripteur qui utilise correctement ses stratégies cognitives et métacognitives veille à ce que le travail réalisé à un certain moment de sa production soit réutilisé par la suite. Par exemple, s'il fait un plan, il l'utilise ensuite pour guider l'écriture de son premier jet. Il y reviendra lors de la révision de son texte du point de vue de la structure par exemple. En situation d'écriture, certaines stratégies sont efficaces, d'autres le sont beaucoup moins. Le fonctionnement par essais et erreurs, l'utilisation de règles et d'heuristiques représentent trois types de stratégies qui

peuvent être associés à l'écriture d'un texte comme étant en soi la résolution d'un problème mal défini.

Le premier type, soit le fonctionnement par essais et erreurs, offre l'avantage de ne nécessiter aucune préparation particulière et il est principalement utilisé pour l'écriture de très courts textes, comme griffonner un mot à un ami, mais il donne peu de bons résultats quand il s'agit d'un récit complet. En effet, la rédaction d'un récit exige un temps de préparation qui demande à prime abord beaucoup de temps ce qui est en contradiction avec cette stratégie qui ne demande aucune préparation.

Le deuxième type, soit l'utilisation des règles, est répandu dans l'enseignement de l'écriture, car les règles indiquent clairement ce qu'il faut faire pour atteindre un but. Elles précisent un schéma opérationnel qui, dans certains cas, produira l'effet désiré. L'algorithme outille le scripteur sur le plan cognitif quant à l'organisation textuelle, mais il ne lui fournit pas d'indices stratégiques et sémantiques précis. En effet, comme dans la majorité des situations problèmes, le scripteur fait face à de nombreuses contraintes, car il est devant un problème mal défini et complexe ne contenant que peu d'information (Moffet, 1993).

Finalement, l'utilisation de stratégies générales ou heuristiques augmente la possibilité pour le scripteur d'atteindre le but fixé. Les heuristiques définissent des stratégies générales et flexibles de résolution de problèmes qui ne garantissent pas nécessairement l'atteinte du but fixé mais en augmentent la probabilité. Mentionnons, à titre d'illustration, la stratégie du remue-méninges ou du raisonnement hypothético-déductif qui peuvent accroître la possibilité de résoudre un certain nombre de problèmes au moment de la planification.

Par ailleurs, une recherche menée par Lecavalier et Brassard (1991) fait mention de stratégies observées pendant la mise en texte qui sont parfois oubliées par les scripteurs parce

qu'ils rédigent rapidement craignant d'oublier des données. Il s'agit de la consultation des directives et des notes de lecture, des annotations du texte, des ajouts déictiques comme la flèche, du point d'interrogation ou de toutes autres marques qui servent d'aide-mémoire au scripteur pour signaler les passages du texte sur lesquels il veut revenir plus tard. Il s'agit également de la consultation d'ouvrages linguistiques (dictionnaire, grammaire, etc.), de la relecture du brouillon et du retour à des stratégies de planification, au besoin, si le plan est considéré comme incomplet ou insatisfaisant de la part du scripteur.

Au même titre, Calkins (1986) donne quelques conseils pour la mise en texte : ne pas s'arrêter à chaque mot dont l'orthographe est incertaine; éviter d'effacer-; raturer à la place; ajouter un mot ou une phrase sur la ligne du haut; utiliser une flèche pour déplacer un mot ou une phrase; relire le texte pour avoir une vue d'ensemble; penser au lecteur afin de s'assurer de lui donner toutes les informations nécessaires à une bonne compréhension du texte. Les conseils que Calkins donne pour la mise en texte permettent de remplacer certaines stratégies jugées non pertinentes lors de la rédaction, notamment, effacer souvent, consulter le dictionnaire, compter les mots (MEQ, 1995b).

Une autre stratégie heuristique serait de faire un plan en procédant à un remue-ménages ou en utilisant la constellation de mots qui offre une présentation visuelle du contenu et du vocabulaire du texte en préparation ou encore de réviser son texte en utilisant des grilles de révision propres au type de texte requis. Ces grilles comportent sommairement trois parties : une première partie, liée au texte porte sur l'intention de communication, la structure, la cohérence, etc.; une deuxième partie, liée à la phrase concerne sa construction syntaxique et à sa ponctuation; une troisième partie, liée aux mots se rapporte à l'orthographe grammaticale, l'orthographe d'usage ou lexicale. Ces stratégies générales contribuent à augmenter la qualité du texte et à atteindre l'objectif final visé par l'intention d'écriture.

2.5 Enseignement stratégique

L'enseignement stratégique est un type d'enseignement relativement nouveau qui consiste non seulement à enseigner un ensemble de stratégies aux élèves, mais également à les inciter à recourir à des stratégies qui les aideront à atteindre leur objectif d'écriture. Jones, Palincsar, Ogle et Carr. (1987) définissent l'enseignement stratégique comme un rôle et un processus. L'enseignant doit s'intéresser tant au produit de l'apprenant qu'à son processus d'apprentissage.

Ainsi,

l'enseignement stratégique fait référence à la capacité qu'a l'enseignant d'établir des buts bien délimités, de recourir à son répertoire de stratégies pour l'atteinte de ces buts, de prévoir des problèmes, de gérer le processus de planification et d'enseignement, de revoir sa planification et ses stratégies en cas de problèmes et d'évaluer le processus de planification et d'enseignement à la fin de l'activité. (Jones, 1988, p. 90; traduction libre)

L'enseignement stratégique oblige l'enseignant à penser aux objectifs, au contenu, aux stratégies à enseigner et à accorder une attention particulière aux élèves, à leurs connaissances et à leurs stratégies de façon à les amener à construire du sens et à fixer leur attention sur leur façon de penser lorsqu'ils exécutent des tâches.

Pour Tardif (1992), l'enseignement stratégique est un juste équilibre entre le type d'assistance dont l'élève a besoin pour traiter le contenu et développer des stratégies pratiques et utilisables facilement et l'acquisition graduelle de l'autonomie dans le traitement de l'information. La tâche de l'enseignante consiste à rendre explicites à l'élève les stratégies efficaces et économiques spécifiques à chacune des tâches à réaliser. Il favorise la construction de la connaissance chez l'élève toujours en partant de ses propres connaissances. Les connaissances ou les stratégies générales sont très importantes, mais sont toujours extraites des connaissances ou stratégies spécifiques. Elles ne sont jamais enseignées isolément. Elles constituent des moyens non des fins en soi. Les stratégies d'apprentissage sont des opérations qui servent à mieux sélectionner l'information, à établir des connexions entre les différents éléments

de la matière et à faire des associations entre les nouvelles connaissances et les acquis antérieurs. À ce sujet, Giasson (1995) rappelle certaines balises aux enseignantes : les stratégies ne sont pas des recettes c'est-à-dire des démarches à appliquer de façon séquentielle et rigide; les stratégies ne s'enseignent pas en l'absence d'un contenu; les stratégies ne s'apprennent pas en une seule leçon; les élèves qui utilisent déjà des stratégies efficaces n'ont pas à les changer.

Afin de proposer un enseignement stratégique aux élèves, il faut choisir les stratégies qui correspondent à leurs besoins, stratégies qu'ils ne maîtrisent pas, et qui sont à même de leur rendre service dans les tâches à accomplir. Une fois la stratégie ciblée, il s'agira de la leur enseigner selon une démarche qui répond aux questions: quoi, pourquoi, comment et quand. Le « quoi » correspond à une définition et à une description de la stratégie à enseigner. Le « pourquoi » donne une courte explication de la stratégie et comment elle peut aider les élèves à s'améliorer. Pour sa part, le « comment » explique le fonctionnement de la stratégie et se déroule selon des étapes allant du modelage (ou de la modélisation) où l'enseignante explicite à voix haute la façon d'utiliser la stratégie à la pratique autonome, en passant par la pratique guidée où elle interagit avec les élèves et les guide vers la maîtrise de la stratégie. La pratique autonome, comme son nom l'indique, favorise l'autonomie des élèves et le transfert des stratégies apprises à de nouvelles situations d'écriture notamment dans les autres matières scolaires telles que les sciences humaines ou les sciences. Finalement, le « quand » indique à quel moment les élèves peuvent utiliser la stratégie et de quelle manière l'adapter afin d'atteindre un objectif (Giasson, 1995).

Selon Jones et al. (1987), l'enseignement stratégique comporte trois phases : la préparation à l'apprentissage, la présentation du contenu, l'application et l'intégration des connaissances. La préparation à l'apprentissage se présente en quatre étapes: la présentation et la discussion des objectifs et de la tâche, le survol du matériel utilisé, l'activation des connaissances antérieures, et

la détermination des buts et des intérêts de l'apprentissage. Cette phase de préparation à l'apprentissage est importante parce qu'elle permet à l'élève de donner un sens à ce qui lui est demandé. Le rôle de l'enseignante est essentiel, car elle sert de guide à l'élève, étant celle qui a élaboré la tâche à accomplir et, ce, à des fins spécifiques.

La présentation du contenu se déroule en trois étapes : le traitement des informations, l'intégration des connaissances et la construction des connaissances. À l'étape du traitement de l'information, l'enseignante s'assure que l'élève recoure à ses connaissances antérieures pour réaliser la tâche à accomplir, qu'il utilise adéquatement différentes stratégies cognitives et métacognitives. Au moment de l'intégration des connaissances, l'enseignante verra à ce que l'élève retienne les points les plus importants des informations traitées. Ainsi, les nouvelles connaissances sont-elles comprises et mises en pratique, d'où l'intégration des connaissances à celles déjà acquises afin de construire un nouveau bagage de connaissances. C'est donc pendant la présentation du contenu que l'enseignante modèlera et guidera l'orchestration des nouvelles informations avec les connaissances antérieures de l'élève et mettra en relief les changements escomptés.

La dernière phase de l'enseignement stratégique compte trois étapes : l'organisation des connaissances, l'évaluation formative et sommative des apprentissages, le transfert des connaissances. C'est pendant cette phase que l'élève organise ses nouvelles connaissances dans sa mémoire à long terme, qu'il a l'occasion de connaître à quel niveau il est parvenu dans la maîtrise de ses nouvelles connaissances et qu'il les lie avec l'ensemble des connaissances qui concernent le même sujet afin de les réutiliser dans de nouveaux contextes.

Pour sa part, l'enseignante stratégique poursuit l'objectif de montrer à l'élève comment traiter les informations, comment penser d'une façon efficace et indépendante. Par l'enseignement stratégique, elle favorise l'élaboration, l'acquisition et l'application de stratégies

d'apprentissage en vue de rendre l'apprenant de plus en plus autonome. Elle planifie son enseignement, ajuste ses stratégies, choisit le matériel didactique, fait exécuter des tâches d'apprentissage et évalue les acquis tout au long du processus. Elle offre à l'élève un modèle explicite de la réalisation des tâches demandées en verbalisant la démarche cognitive nécessaire à leur réalisation adéquate. L'enseignante se doit de considérer davantage le processus d'apprentissage que le produit final tel le texte ou les résultats scolaires (Goupil et Lusignan, 1993). Elle verra donc à amener l'élève à réfléchir sur les actions portées et à leur donner un sens.

2.6 Les profils des scripteurs

L'apprentissage de l'écrit demeure ardu et complexe et demande beaucoup d'effort et de temps. Ainsi, au primaire, les objectifs visés en écriture doivent toucher l'essentiel et relever des apprentissages fondamentaux. Le programme de français de 1979 prescrivait déjà qu'il revenait au primaire de faire de l'élève un scripteur moyen, de le préparer à devenir, au secondaire, un bon scripteur. Simard (1995) classe les scripteurs du primaire en trois catégories : scripteur débutant (6-7 ans environ), scripteur apprenti (8-9 ans environ), scripteur moyen (10-11 ans environ).

Durant la phase de mise en texte, le scripteur débutant est celui qui écrit volontiers sans se faire prier, mais le fait pour lui-même sans se soucier du produit fini. Il regarde peu avant et après la production du premier jet. Il constatera que son message ne contient pas toute l'information nécessaire et qu'il doit ajouter des éléments s'il lit son texte à un pair. Le scripteur apprenti, quant à lui, ne pense guère à son texte avant de prendre son crayon, écrit une succession de phrases sans pour autant retourner en arrière pour avoir une vue d'ensemble de ce qui a déjà été écrit. Pour sa part, le scripteur moyen planifie son texte, jette un coup d'œil sur ce qu'il a déjà été écrit, utilise certaines stratégies comme l'ajout, la rature, la flèche pour déplacer

un mot, stratégies qu'il commence à intérioriser et à utiliser automatiquement, au fur et à mesure que le besoin se présente.

2.7 Objectifs de recherche

L'écriture est un moyen puissant et incontournable d'expression et de communication, de construction de la pensée. En réfléchissant à son processus d'écriture, l'élève prend de plus en plus conscience des exigences propres à la langue écrite mais aussi du plaisir qui consiste à écrire pour soi ou pour les autres. Toutefois, en situation d'écriture, pour l'élève qui doit par exemple écrire un récit dont l'intention de communication est de raconter une histoire, l'écriture peut se révéler difficile à maîtriser, car il peut éprouver des difficultés à traiter adéquatement la situation d'écriture, à transposer ses idées en mots parce qu'il n'a pas de stratégies ou qu'il n'a pas les stratégies adéquates. Sachant que fournir des moyens au jeune scripteur faciliterait la mise en texte, que mobiliser certaines stratégies améliorerait sa compétence en écriture en privilégiant la démarche plutôt que le produit final, dans le cadre de cette recherche, nous proposons les objectifs suivants :

- identifier et élaborer des stratégies de mise en texte pour des élèves du troisième cycle du primaire afin de leur venir en aide lors de la rédaction de leur premier jet;
- montrer que l'enseignement de ces stratégies aiderait les élèves dans la mise en texte de leur récit.

Des fondements du PFÉQ qui se basent sur des perspectives cognitivistes, constructivistes et socioconstructivistes selon lesquelles l'apprentissage nécessite une démarche d'appropriation personnelle de la part de l'apprenant, démarche qui prend appui sur ses ressources cognitives et affectives, nous retiendrons spécialement une définition cognitiviste de l'apprentissage qui veut qu'il soit un processus actif et constructif, étroitement lié à la représentation et à l'organisation des connaissances, au traitement de l'information et au rôle de la mémoire. Les principes d'une

didactique rénovée de l'écriture s'appuyant sur les avancées de la recherche en ce domaine, entre autres en ce qui a trait au processus d'écriture selon le modèle de Hayes et Flower, ont également inspiré notre démarche. La phase de mise en texte de ce processus retient particulièrement notre attention, notamment à travers les stratégies cognitives susceptibles d'être utilisées lors de la rédaction d'un texte. L'enseignement stratégique nous semble être le modèle le plus approprié et le plus efficace pour créer et réaliser des interventions auprès de l'élève afin de développer sa compétence à écrire.

CHAPITRE III

La méthodologie

Une recherche de type qualitatif, avec prétest et post-test, s'inscrivant en recherche-action a été privilégiée afin de montrer qu'un changement dans les pratiques de l'enseignement de l'écriture, particulièrement lors de la mise en texte d'un récit, est essentiel. Pour ce faire, des stratégies de mises en texte ont été identifiées, élaborées et enseignées aux scripteurs de profils différents qui ont été observés lors de la rédaction du premier jet de leur récit, cela tant au prétest qu'au post-test, et elles ont été analysées afin de vérifier si l'enseignement de ces stratégies de mise en texte contribue ou non à aider les scripteurs lors de la rédaction d'un récit.

3.1 Type de recherche

Simard (1995) rappelle qu'un environnement pédagogique stimulant conduit l'élève à aimer écrire et à concevoir l'écriture comme une activité gratifiante plutôt que comme une corvée scolaire. La classe peut devenir une véritable « communauté écrivante » où chacun et chacune s'engagent dans des projets d'écriture collectifs et dans la rédaction de textes personnels. Il est essentiel de cultiver chez l'élève le sentiment de ce qu'on pourrait appeler l'« autorat », c'est-à-dire de l'amener à se voir lui-même comme un auteur à part entière. L'auteur mentionne également que la mise en texte est l'opération rédactionnelle la moins étudiée. À cette fin, notre recherche vise à identifier et à élaborer des stratégies de mise en texte, et à montrer que l'enseignement de ces stratégies est tout à fait pertinent au développement de la compétence à écrire. Cette recherche de type qualitatif s'inscrit donc en recherche-action. Dans un premier temps, plusieurs stratégies de mise en texte ont été identifiées à partir de la recension

des écrits, des conseils émis par Calkins (1986) concernant les stratégies de mise en texte, de notre propre expérience en tant que scripteure et enseignante, d'une discussion avec des élèves du 3^e cycle du primaire pour savoir à quoi elles pensent quand un sujet leur est proposé, d'où leur viennent les idées pour étoffer leur plan, comment se déroule la rédaction de leur récit, ce qui est important pour elles lorsqu'elles doivent écrire. Dans un deuxième temps, nous avons élaboré la mise en pratique des stratégies identifiées. Nous avons préparé un plan de leçon pour chaque stratégie de mise en texte de façon à respecter les différentes phases de l'enseignement stratégique. Puis, dans un troisième temps, nous avons enseigné les stratégies de mise en texte à des élèves du troisième cycle du primaire dans le but d'améliorer leur capacité à mettre un récit en texte.

Nous avons utilisé un prétest et un post-test sans groupe témoin afin de vérifier si l'enseignement des stratégies de mise en texte lors de l'ébauche est pertinent. Le prétest réalisé avant l'enseignement des stratégies de mise en texte a permis de sélectionner les élèves participant à la recherche. Pour ce faire, nous avons proposé un projet d'écriture au groupe : les élèves ont rédigé un récit à partir d'un proverbe. Elles devaient rédiger, à l'intention des élèves du groupe, un récit d'aventure illustrant les deux proverbes suivants: *Quand le chat n'est pas là, les souris dansent* et *Tout vient à point à qui sait attendre*. Pour le post-test, nous avons proposé un nouveau projet d'écriture à ce même groupe. Pour les mêmes destinataires, les élèves avaient à rédiger un récit où leur personnage principal aurait à relever un défi en vivant une aventure lors d'un tournoi ou d'une compétition sportive, d'une randonnée pédestre ou d'une fin de semaine à la campagne.

3.2 Échantillonnage

Toutes les élèves du groupe 2001-2002 de la deuxième année du troisième cycle d'une école primaire privée de filles, le Collège Marie-de-l'Incarnation, ont passé les prétest et post-test, ont reçu l'enseignement des stratégies de mise en texte d'un récit, ont été interviewées et ont procédé à l'autoévaluation de leur processus d'écriture. Toutefois, avec l'autorisation des parents, six élèves seulement ont participé à la recherche. Une copie du consentement parental à la recherche figure à l'annexe 1. Ces élèves ont été sélectionnées à leur insu afin de ne pas biaiser nos résultats, d'après leurs résultats obtenus en écriture lors de la 1^{re} étape de l'année scolaire 2001-2002; pour fins de recherche, cette épreuve sera considérée comme étant le prétest. Deux élèves ont obtenu des résultats inférieurs à 61%, deux autres se sont situées entre 67 et 72%, deux autres enfin ont eu plus de 84%. Le détail de ces résultats figure à l'annexe 2. La présente recherche étant de type qualitatif, notre sélection à partir des résultats scolaires avait pour seul but de nous assurer que nous touchions différents profils de scripteurs, du scripteur débutant au scripteur moyen en passant par le scripteur apprenti tel que décrit par Simard (1995).

3.3 Enseignement des stratégies de mise en texte

L'enseignement des stratégies de mise en texte s'est déroulé sur une période d'un mois, soit du 7 novembre au 7 décembre 2001. En respectant la démarche de l'enseignement stratégique, nous avons tour à tour présenté les stratégies aux élèves. Ainsi, nous avons introduit chacune des stratégies retenues en la nommant, en la définissant et en la décrivant. Par la suite, nous avons donné une explication sur l'importance de l'utilisation et du fonctionnement de la stratégie ainsi que le moment de son emploi.

L'enseignement des stratégies de mise en texte s'est réalisé en trois étapes : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome. Par le modelage, les élèves peuvent voir comment

l'enseignante, qui verbalise sa démarche cognitive, met en pratique la stratégie à l'étude. La pratique guidée amène les élèves à faire un pas dans l'appropriation du fonctionnement de la stratégie qu'elles appliqueront de façon individuelle lors de la pratique autonome. Par la suite, l'enseignante invite les élèves à réaliser les bienfaits qu'elles tireront à utiliser les stratégies régulièrement et comment leur application leur sera bénéfique dans différentes circonstances. Le plan de leçon pour l'enseignement de chacune des stratégies de mise en texte est détaillé en suivant les phases de l'enseignement stratégique à l'annexe 3.

Les sept stratégies de mise en texte enseignées sont les suivantes : 1) visualiser le déroulement de l'histoire; 2) s'arrêter pour penser à ce qu'il faut écrire; 3) s'arrêter pour s'assurer d'être dans le sujet; 4) rayer des mots ou groupes de mots plutôt que de les effacer; 5) ajouter des mots, des phrases au-dessus de ce qui est déjà écrit; 6) ajouter une phrase en utilisant les parenthèses, les flèches, les astérisques; 7) ne pas utiliser tout de suite les livres de référence (dictionnaire, grammaire, répertoire de conjugaison). Parmi les stratégies de mise en texte enseignées, la troisième est suggérée par le PFÉQ (2001), les stratégies quatre, cinq et sept sont proposées par Calkins (1985); pour leur part, la première, la deuxième et la sixième stratégies découlent de notre expérience personnelle en tant qu'enseignante scripteure et de la discussion menée, auparavant, avec les élèves.

3.4 Collecte de données

Avant le prétest, nous avons réalisé des entrevues semi-dirigées afin de faire verbaliser les élèves sur leur processus d'écriture lors de la mise en texte d'un récit. Les entrevues, d'une durée de dix minutes environ, se sont déroulées de façon individuelle. Les questions qui découlent de notre expérience d'enseignante se trouvent à l'annexe 4.

Pendant le prétest, nous avons observé les élèves afin de noter leur façon d'agir, c'est-à-dire les stratégies qu'elles ont utilisées lors de la rédaction de leur brouillon. Nous avons utilisé

une grille d'observation inspirée du document produit par le MEQ (1995b), *Évaluation de la compétence en écriture*, a été utilisée. Cette grille figure à l'annexe 5. Le brouillon des élèves a également été analysé en regard de certaines stratégies de mise en texte et des traces laissées par les élèves tel qu'effacer, raturer ou ajouter des mots.

Par la suite, nous avons enseigné les stratégies de mise en texte retenues aux élèves pendant les cours de français sur une période d'un mois. Nous avons (re)vu les trois premières stratégies dans un délai très rapproché c'est-à-dire en une seule journée car ces stratégies sont connues des élèves étant utilisées dès le premier cycle du primaire. En ce qui concerne les quatre autres stratégies, plus complexes, elles ont été présentées à raison d'une par semaine. Le plan détaillé des leçons paraît en annexe 3.

Le mois suivant, un post-test a eu lieu pendant lequel nous avons à nouveau observé les élèves ciblées tout au long de l'étape de la rédaction mais particulièrement lors de la mise en texte de ce nouveau récit. La grille utilisée a été la même que celle du prétest (annexe 5). Le brouillon du projet d'écriture a également été analysé afin de déterminer quelles stratégies de mise en texte avaient été utilisées d'après les traces laissées par les scripteures. Une deuxième entrevue a eu lieu immédiatement après la rédaction du post-test. Ces entrevues, d'une durée de dix minutes, se sont déroulées de façon individuelle et à l'aide des questions de l'annexe 4. Par la suite, nous avons incité les élèves à évaluer leur processus d'écriture conformément aux manifestations attendues de la composante « Évaluer sa démarche d'écriture en vue de l'améliorer » de la compétence à « Écrire des textes variés » du PFÉQ. Nous retrouvons une copie remise pour l'autoévaluation du processus d'écriture à l'annexe 6.

3.5 Traitement des données

Les entrevues des élèves ciblées ont été transcrites en vue de les analyser afin de vérifier si l'enseignement des stratégies de mise en texte contribue ou non à les aider dans la rédaction d'un

récit. Les ébauches des textes produits en prétest et post-test ont été analysées selon les traces laissées afin de voir dans quelle mesure certaines stratégies de mise en texte ont été utilisées par chacune des élèves ciblées. Les grilles d'observation utilisées lors de la rédaction des ébauches ont également été analysées. Le tableau 3.1 présente les données recueillies à partir des entrevues réalisées, des analyses des prétest et post-test et des observations pendant la rédaction de l'ébauche permettant ainsi de voir, pour chacune des sept stratégies de mise en texte enseignées, le comportement des scripteures ciblées.

Les sept stratégies enseignées figurent dans la colonne de gauche du tableau. Dans les deux colonnes suivantes, on retrouve les réponses des élèves ciblées lors de la première entrevue tenue avant l'enseignement des stratégies de mise en texte et de la deuxième entrevue qui s'est déroulée après le post-test. Les quatrième et cinquième colonnes sont une compilation des observations réalisées lors de l'ébauche du prétest et du post-test. Pour leur part, les deux dernières colonnes sont le résultat de l'analyse de l'ébauche du récit de chacune des élèves ciblées. Les chiffres utilisés correspondent au numéro de l'élève ciblée.

Tableau 3.1

Comportements des élèves à l'étape de la mise en texte

Stratégies	Entrevue avant prétest	Entrevue après post-test	Observation prétest	Observation post-test	1 ^{er} jet prétest	1 ^{er} jet post-test
1. Visualiser le déroulement de l'histoire	<p>① Les idées viennent comme ça.</p> <p>② ③ En imaginant dans ma tête.</p> <p>⑤ En me concentrant sur mon passé.</p> <p>⑥ En pensant à une histoire déjà lue.</p>	<p>① En pensant à des choses que j'ai déjà vues.</p> <p>② En pensant à des choses déjà faites.</p> <p>⑥ En cherchant dans mon passé.</p>	<p>① ② ③ ④ ⑤ ⑥ Réfléchissent avant de faire le plan.</p>	<p>① ② ③ ⑤ ⑥ Réfléchissent avant de faire le plan.</p> <p>④ Fait le plan de son récit.</p>		
2. S'arrêter pour penser à ce qu'il faut écrire	<p>① Je pense à ce que j'ai déjà entendu.</p> <p>③ Je cherche.</p>	<p>① Je regarde sur mon plan.</p> <p>② Je repense à des choses que j'ai déjà faites.</p>	<p>① S'arrête, regarde son plan.</p>	<p>① Regarde son plan.</p> <p>② Fait une pause.</p> <p>③ ④ ⑤ Relisent leur texte.</p>		
3. S'arrêter pour s'assurer d'être dans le sujet	<p>② Je relis mon texte.</p> <p>⑤ Je pense à ce que j'ai écrit.</p>	<p>① Je regarde mon plan.</p> <p>④ ⑤ Je relis mon texte.</p>	<p>① S'arrête, regarde son plan.</p> <p>② Compte le nombre de mots.</p> <p>④ En relisant le projet d'écriture</p>	<p>① ③ ④ ⑤ Relisent leur texte.</p>		
4. Rayer des mots ou des groupes de mots		<p>① Je biffe.</p> <p>② Je barre.</p> <p>⑤ ⑥ Je fais des rayures.</p>	<p>④ ⑥ Effacent</p>	<p>① ② ③ ④ ⑤ ⑥ Barrent des mots.</p> <p>④ ⑥ Effacent plutôt.</p>	<p>④ ⑥ Effacent plutôt.</p>	<p>① Utilisée 7 fois.</p> <p>② ③ Utilisée 2 fois.</p> <p>④ ⑤ Utilisée 10 fois.</p> <p>⑥ Utilisée 6 fois.</p>

Tableau 3.1 (suite)

Comportements des élèves à l'étape de la mise en texte

Stratégies	Entrevue avant prétest	Entrevue après post-test	Observation prétest	Observation post-test	1 ^{er} jet Rédaction prétest	1 ^{er} jet Rédaction post-test
5. Ajouter des mots, des phrases au-dessus de ce qui est déjà écrit	① J'écris en haut des lignes. ② J'écris au-dessus.	④ J'écris au-dessus.		① ② ③ ② ⑤ ⑥ Écrivent sur la ligne au-dessus.		① Utilisée 4 fois. ① ② ③ Utilisée 2 fois. ⑥ Utilisée 2 fois.
6. Ajouter une phrase en utilisant les parenthèses, les flèches, les astérisques		⑤ Je fais une étoile et je rajoute en bas du texte. ⑥ Je fais un X et un autre à la fin.		① ③ Utilisent la flèche.		① ③ Utilisée 1 fois.
7. Ne pas chercher tout de suite dans les livres de référence	① Je fais des étoiles. ② Je mets un X. ④ Je cherche dans le dictionnaire. ⑤ Je mets une étoile. ⑥ Je cherche après.	① ② Je l'écris comme je pense et cherche après. ④ ⑥ Je cherche dans le dictionnaire. ⑤ Je mets une étoile, je cherche après.	④ Cherche immédiatement dans le dictionnaire.	① ② ③ ⑤ ⑥ ne cherchent pas en cours de rédaction. ④ Cherche immédiatement dans le dictionnaire.	④ Cherche immédiatement dans le dictionnaire.	① ② ③ ⑤ ⑥ ne cherchent pas en cours de rédaction.

Afin de déterminer si l'enseignement des stratégies de mise en texte a une incidence sur les comportements des scripteurs (utilisation ou non des différentes stratégies, utilisation adéquate ou non), nous avons compilé les résultats des entrevues, des observations et de l'analyse des 1^{er} jets du prétest et du post-test dans les tableaux 3.2 et 3.3.

Tableau 3.2

Utilisation des stratégies de mise en texte lors du 1^{er} jet au prétest

Stratégies	Élève ①	Élève ②	Élève ③	Élève ④	Élève ⑤	Élève ⑥
1. Visualiser le déroulement de l'histoire	Réfléchit avant de faire son plan.	Réfléchit avant de faire son plan.	Réfléchit avant de faire son plan.	Réfléchit avant de faire son plan.	Réfléchit avant de faire son plan.	Réfléchit avant de faire son plan.
2. S'arrêter pour penser à ce qu'il faut écrire	Regarde son plan.					
3. S'arrêter pour s'assurer d'être dans le sujet	Regarde son plan.	Compte le nombre de mots.*		Relit le projet d'écriture.		
4. Rayer des mots ou des groupes de mots				Efface.*		Efface.*
5. Ajouter des mots, des phrases au-dessus de ce qui est déjà écrit						
6. Ajouter une phrase en utilisant les parenthèses, les flèches, les astérisques						
7. Ne pas chercher tout de suite dans les livres de référence	Attend à la phase révision.	Attend à la phase révision.	Attend à la phase révision.	Cherche dans le dictionnaire.*	Attend à la phase révision.	Attend à la phase révision.

* Stratégie inefficace ou peu pertinente

Tableau 3.3
Utilisation des stratégies de mise en texte lors du 1^{er} jet au post-test

Stratégies	Élève ①	Élève ②	Élève ③	Élève ④	Élève ⑤	Élève ⑥
1. Visualiser le déroulement de l'histoire	Réfléchit avant de faire son plan.	Réfléchit avant de faire son plan.	Réfléchit avant de faire son plan.	En faisant le plan de son récit.	Réfléchit avant de faire son plan.	Réfléchit avant de faire son plan.
2. S'arrêter pour penser à ce qu'il faut écrire.	Regarde son plan.	Fait une pause.	Relit son texte.	Relit son texte.	Relit son texte.	
3. S'arrêter pour s'assurer d'être dans le sujet	Relit son texte.		Relit son texte.	Relit son texte.	Relit son texte.	
4. Rayer des mots ou des groupes de mots	Barre des mots.	Barre des mots.	Barre des mots.	Barre des mots et efface*.	Barre des mots.	Barre des mots et efface*.
5. Ajouter des mots, des phrases au-dessus de ce qui est déjà écrit	Écrit des mots sur la ligne au-dessus.	Écrit des mots sur la ligne au-dessus.	Écrit des mots sur la ligne au-dessus.	Écrit des mots sur la ligne au-dessus.	Écrit des mots sur la ligne au-dessus.	Écrit des mots sur la ligne au-dessus.
6. Ajouter une phrase en utilisant les parenthèses, les flèches, les astérisques	Utilise la flèche pour déplacer un paragraphe.		Utilise la flèche.			
7. Ne pas chercher tout de suite dans les livres de référence	Attend à la phase révision.	Attend à la phase révision.	Attend à la phase révision.	Cherche dans le dictionnaire*.	Attend à la phase révision.	Attend à la phase révision.

* Stratégie inefficace ou non pertinente

À partir des entrevues, de l'analyse des premiers jets, des observations des scripteures durant l'ébauche des récits, de l'autoévaluation du processus d'écriture, l'analyse des stratégies de mise en texte enseignées placées en correspondance avec les profils de scripteurs nous permettra de constater :

- * si les stratégies de mise en texte sont utilisées par tous les profils de scripteurs,
- * si les stratégies de mise en texte sont utilisées adéquatement par toutes les scripteures,
- * quelles stratégies de mise en texte sont utilisées ou pas,
- * si une scripteure reste incompetente :
 - parce qu'elle n'utilise pas de stratégies,
 - parce qu'elle utilise mal les stratégies de mise en texte,
 - parce qu'elle utilise des stratégies non pertinentes,
- * où se trouvent les difficultés lors de la mise en texte.

Notre recherche de type qualitatif s'inscrit en recherche-action, car elle vise ultimement un changement dans les pratiques d'enseignement de l'écriture plus précisément lors de la mise en texte d'un récit. Les stratégies de mise en texte enseignées ont été retenues à la suite d'une recension d'écrits, à une discussion avec des élèves du troisième cycle du primaire et à notre expérience en tant que scripteure et enseignante. Nous venons de présenter, sous forme de tableau, les résultats des élèves sélectionnées, recueillis lors des entrevues et des observations des élèves au moment de la rédaction au prétest et au post-test, soit avant et après l'enseignement des stratégies de mise en texte d'un récit. Les résultats proviennent également du premier jet de leur récit et de l'analyse des brouillons obtenus. Deux autres tableaux mettent en évidence ces mêmes comportements pour chacune des élèves face aux différentes stratégies de mise en texte utilisées ou non afin de mieux juger de l'apprentissage réalisé et de permettre certaines comparaisons.

CHAPITRE IV

Analyse et interprétation des données

Dans le but de répondre aux questions de cette recherche et de vérifier l'atteinte des objectifs poursuivis, ce chapitre présente l'analyse des résultats obtenus en traçant le portrait évolutif des élèves ciblées par cette étude ainsi que l'interprétation de ces résultats, notamment à la lumière des profils des scripteurs identifiés par Simard (1995) pour les trois cycles du primaire, ce qui nous permettra de juger s'il y a eu amélioration ou non dans l'utilisation des stratégies de mise en texte et pourquoi. On y retrouvera également des réponses aux interrogations posées sur l'utilisation adéquate ou non des stratégies de mise en texte par les élèves ciblées, sur les difficultés rencontrées lors de la mise en texte, sur les circonstances qui font qu'un scripteur arrive à s'améliorer ou non.

4.1 Portrait évolutif des élèves ciblées

4.1.1 Le prétest

Les six élèves ciblées selon les résultats en écriture au prétest présentent un portrait différent. Les réponses données aux entrevues avant le prétest et l'autoévaluation de leur processus d'écriture ont été colligées afin d'établir le portrait de chacune d'elles quant à leur choix de lecture, les moments où elles écrivent, ce qui importe pour elles lorsqu'elles écrivent et ce qu'elles aimeraient améliorer de leur compétence à écrire. Par ailleurs, nos observations lors de la rédaction et l'analyse des brouillons obtenus nous ont permis de mettre en évidence certains comportements de scripteur et certaines façons de faire.

4.1.1.1 Élève 1

L'élève 1 a obtenu 87% au prétest. Elle lit beaucoup et varie le choix de ses lectures. D'après sa propre évaluation de son processus d'écriture réalisée après le prétest, elle estime avoir un bon talent en écriture, avoir du plaisir à écrire et trouver plusieurs situations qui lui permettent d'écrire souvent, notamment, par l'entremise de la correspondance postale avec des amis, des cartes de fête, de Noël, etc. Aux entrevues, elle mentionne qu'elle fait usage de certaines stratégies de mise en texte telles que biffer des mots, écrire sur la ligne au-dessus, faire une étoile lorsque l'orthographe du mot est incertaine dans le but de chercher plus tard. Ce qui est primordial, pour cette élève, lors de la rédaction d'un premier jet, c'est ce qu'il faut écrire et mettre ses idées en texte, c'est aussi d'écrire son texte sans s'arrêter afin de ne pas perdre ses idées. Les orthographe tant usuelle que grammaticale demeurent au centre de ses préoccupations et sont les points qu'elle tient à bonifier d'un projet d'écriture à l'autre, principalement l'accord des participes passés.

Au prétest, l'élève 1 a pris le temps de visualiser le déroulement de son histoire (stratégie 1) avant d'entamer la rédaction de son récit. Par la suite, elle a fait des pauses dans le but de regarder son plan (stratégies 2 et 3). Lors du premier jet, elle n'a pas cherché tout de suite dans les livres de référence (stratégie 7). De fait, elle a attendu à la phase de révision pour les consulter. Les stratégies 4, 5 et 6 n'ont pas été utilisées.

4.1.1.2 Élève 2

L'élève 2 a obtenu 67% au prétest. Le choix de lecture de cette élève se focalise sur les bandes dessinées et les romans pour jeunes. D'après l'autoévaluation de son processus d'écriture réalisée après le prétest, elle estime atteindre le seuil de réussite quand vient le temps d'écrire, d'écrire souvent, principalement à l'ordinateur, lorsqu'elle envoie des messages à ses amies. Elle

signale qu'elle fait usage de quelques stratégies de mise en texte lorsqu'elle écrit, plus spécialement celle de barrer certains éléments et écrire au-dessus de ce qui est déjà écrit. Ce qui est le plus important et le plus facile à réussir pour cette élève lors de la rédaction de son premier jet est de ne pas sortir du sujet, de ne pas écrire n'importe quoi et d'écrire toutes les idées qu'elle a en tête. Elle imagine son histoire comme si elle était vraie. Elle regarde si l'histoire se tient et s'enchaîne. Elle veut qu'il y ait des liens entre ses phrases. D'une fois à l'autre, ce qu'elle tient à perfectionner est l'analyse de ses mots pour respecter l'orthographe grammaticale.

Au prétest, l'élève 2 réfléchit avant de faire son plan dans le but de visualiser le déroulement de son histoire (stratégie 1). Lors du premier jet, elle utilise une stratégie inefficace ou peu pertinente en comptant le nombre de mots. Elle a appliqué la stratégie 7, soit de ne pas chercher tout de suite dans les livres de référence, attendant à la phase de révision pour les consulter. Les stratégies 2, 3, 4, 5 et 6 n'ont pas été utilisées.

4.1.1.3 Élève 3

L'élève 3 a obtenu 84% au prétest. Elle a un choix varié de lecture. D'après l'autoévaluation de son processus d'écriture, elle estime atteindre le seuil de réussite quand vient le temps d'écrire, le faire à l'occasion, surtout quand il s'agit de jouer à l'ordinateur. Les stratégies qu'elle dit utiliser sont avant tout d'ordre grammatical afin de réussir l'accord des déterminants et des noms. Ce qui est essentiel et le plus facile à réussir pour cette élève lors de la rédaction d'un premier jet est de composer une situation finale qui se marie bien avec l'ensemble du texte. Elle dit donner beaucoup d'importance aux personnages, aux péripéties et à la conclusion. Elle ajoute qu'il ne faut pas que son récit ait trop de mots. Par conséquent, elle les compte. Sa plus grande difficulté réside dans la réalisation de l'accord grammatical des verbes et des noms et c'est ce qu'elle veut corriger d'un récit à l'autre.

Au prétest, l'élève 3 réfléchit avant de faire son plan dans le but de visualiser le déroulement

de son histoire (stratégie 1). Elle fait également usage de la stratégie 7, soit de ne pas chercher tout de suite dans les livres de référence, attendant à la phase de révision pour les consulter. Les stratégies 2, 3, 4, 5 et 6 ne sont pas utilisées.

4.1.1.4 Élève 4

L'élève 4 a obtenu 72% au prétest. Elle lit surtout des romans pour jeunes. D'après l'auto-évaluation de son processus d'écriture, elle estime atteindre le seuil de réussite quand vient le temps d'écrire. Elle écrit souvent à des personnes. Les stratégies qu'elle dit utiliser sont avant tout d'ordre grammatical dans le but de vérifier l'accord dans les différents groupes de la phrase : le groupe du nom et le groupe du verbe. Ce qui est nécessaire de réussir pour cette élève lors de la rédaction d'un récit c'est de supprimer toutes les fautes, d'ajouter des adjectifs, d'enlever des mots s'il y en a de trop. C'est là que réside sa principale difficulté. Bien qu'elle affirme avoir de la facilité à construire le schéma narratif de l'histoire qu'elle veut écrire, faire une belle histoire demeure ce qu'elle désire raffiner.

Au prétest, l'élève 4 réfléchit avant de faire son plan dans le but de visualiser le déroulement de son histoire (stratégie 1). En cours de rédaction du premier jet, elle s'arrête et relit le projet d'écriture (stratégie 3). Elle fait usage de stratégies inefficaces ou peu pertinentes en effaçant des mots ou des groupes de mots et en cherchant dans le dictionnaire au cours du premier jet. Elle n'utilise pas les stratégies 2, 4, 5, 6 et 7.

4.1.1.5 Élève 5

L'élève 5 a obtenu 50% au prétest. Elle a un choix varié de lectures. D'après l'auto-évaluation de son processus d'écriture, elle estime atteindre le seuil de réussite quand vient le temps d'écrire. Elle écrit souvent, surtout pour laisser des messages à ses parents ou encore pour faire des recherches sur des animaux. Les stratégies qu'elle utilise ont trait à la mise en texte : rayer des mots et mettre un signe dans le but de chercher plus tard. Ce qu'il est indispensable de

réussir, pour cette élève, lors de la rédaction de son premier jet, est d'avoir des idées qui sont en lien avec le sujet et de parvenir à bien composer son texte sans avoir à s'arrêter pour ne pas perdre le fil de ses idées. Elle dit accorder beaucoup d'attention pour que le récit qu'elle rédige soit bien écrit, car la langue est importante pour elle c'est là que réside sa principale difficulté. C'est également ce qu'elle désire embellir d'une fois à l'autre : pouvoir faire des belles phrases et avoir une richesse de vocabulaire afin de livrer un récit intéressant.

Au prétest, l'élève 5 réfléchit avant de faire son plan dans le but de visualiser le déroulement de son histoire (stratégie 1). Ensuite, elle ne fait usage que de la stratégie 7, soit de ne pas chercher tout de suite dans les livres de référence, attendant la phase de révision pour les consulter. Les stratégies 2, 3, 4, 5 et 6 ne sont pas employées.

4.1.1.6 Élève 6

L'élève 6 a obtenu 61% au prétest. Elle varie ses choix de lecture. D'après l'auto-évaluation de son processus d'écriture réalisée après le prétest, elle estime avoir un bon talent en écriture, avoir du plaisir à écrire surtout quand vient le temps d'écrire des contes ou des récits d'aventure. Elle mentionne qu'elle fait usage de certaines stratégies de mise en texte, plus particulièrement, biffer des phrases qu'elle ne désire pas conserver. Ce qui est essentiel pour cette élève lors de la rédaction de son ébauche c'est d'avoir des idées qui respectent le sujet donné. Malgré cela, l'orthographe grammaticale, particulièrement l'accord des verbes, demeure au centre de ses préoccupations. Ce qu'elle vise d'un projet d'écriture à l'autre est de faire moins de fautes.

Au prétest, l'élève 6 réfléchit avant de faire son plan dans le but de visualiser le déroulement de son histoire (stratégie 1). Elle fait usage d'une stratégie inefficace ou peu pertinente en effaçant des mots ou des groupes de mots. Elle a appliqué la stratégie 7, soit de ne

pas chercher tout de suite dans les livres de référence, attendant la phase de révision pour les consulter. Les stratégies 2, 3, 4, 5 et 6 ne sont pas utilisées.

Le portrait global des élèves ciblées établit que, de façon générale, elles varient leur choix de lecture quant au genre de textes, hormis les élèves 2 et 4 qui lisent surtout des bandes dessinées et des romans pour jeunes. Toutes prennent plaisir à écrire et elles le font surtout pour rédiger des messages, des cartes de fête, de Noël ou pour jouer à l'ordinateur. Une seule élève (élève 6) confie aimer écrire des contes ou des récits d'aventure.

De façon généralisée, les améliorations que les élèves veulent apporter d'un projet d'écriture à l'autre ne sont pas ce à quoi elles donnent priorité lorsqu'elles entreprennent la rédaction d'un récit. C'est plutôt l'orthographe qui est primordiale pour plusieurs d'entre elles (élèves 1, 2, 3 et 6). Cela est peut-être dû au fait que, depuis toujours, on met toute l'importance sur la forme (fautes d'orthographe) plutôt que sur le fond, ce qui peut être une des causes de pannes d'inspiration qui surviennent lors de la mise en texte d'un récit surtout, si le scripteur s'arrête tout au long de la rédaction afin de vérifier l'orthographe usuelle ou grammaticale d'un mot.

Pour une élève (élève 3), le nombre de mots semble capital. Or, compter ainsi ses mots tout au long de la rédaction peut entraver l'élan créateur, voire causer des pannes d'inspiration et enlever toute spontanéité. En outre, ce genre de scripteure limite sans doute son texte au nombre de mots requis parce qu'elle ne s'investit pas totalement dans l'activité d'écriture. Il devient donc important de minimiser cette vision «comptable» de l'écriture, d'encourager les élèves à ne compter les mots qu'à la toute fin et que le nombre de mots ne devrait pas être un obstacle à l'imaginaire.

Mis à part les élèves 3 et 4, les autres disent faire usage de quelques stratégies de mise en texte, notamment biffer des mots (élèves 1, 2 et 5), barrer des phrases (élève 6), écrire au-dessus

de ce qui est déjà écrit (élève 2), et mettre un signe pour les mots dont l'orthographe est incertaine (élèves 1 et 2). Toutefois, l'observation au prétest et l'analyse du premier jet révèlent, dans les faits, que ces stratégies ne sont pas vraiment utilisées.

4.1.2 Le post-test

L'utilisation des stratégies de mise en texte peut être influencée par le profil personnel du scripteur: sa maturité, sa capacité intellectuelle, son bagage culturel personnel, son environnement familial. De même, la perception personnelle du processus d'écriture peut en dépendre. Les réponses aux entrevues et l'autoévaluation de leur processus d'écriture après le post-test nous en donnent un bon aperçu. L'analyse des stratégies de mise en texte utilisées par chacune des scripteures lors du post-test vient appuyer ces constats.

4.1.2.1 Élève 1

Au post-test, l'élève 1 a fait bon usage des stratégies de mise en texte enseignées. En effet, elle a pris un temps pour visualiser le déroulement de son histoire (stratégie 1) avant de faire son schéma et s'est arrêtée pendant la rédaction pour regarder son plan (stratégie 2) et relire son texte (stratégie 3). De plus, l'analyse de l'ébauche du post-test indique qu'elle a rayé des mots ou groupes de mots (stratégie 4), qu'elle a ajouté des mots au-dessus de ce qui était déjà écrit (stratégie 5), qu'elle a utilisé la flèche pour déplacer un paragraphe et qu'elle a fait une marque au-dessus des mots dont l'orthographe était incertaine (stratégie 7), surtout en ce qui a trait aux verbes à écrire au passé simple, temps de verbe souvent exigé dans l'écriture d'un récit. L'élève 1, qui faisait déjà bon usage des stratégies 1, 2, 3 et 7, a ajouté les stratégies 4 et 5 à sa panoplie de stratégies. Par contre, la stratégie 6 qui consiste à ajouter une phrase en utilisant les parenthèses, les flèches, les astérisques, n'a pas été utilisée.

4.1.2.2 Élève 2

Au post-test, l'élève 2 n'a pratiquement pas fait usage des stratégies de mise en texte

enseignées. Certes, elle a pris le temps de visualiser son histoire (stratégie 1) avant d'entamer son premier jet et s'est arrêtée une fois au cours de la rédaction (stratégie 2), mais pour ce qui est de l'utilisation des autres stratégies visant particulièrement la mise en texte du récit, elle est pratiquement inexistante. Par contre, l'élève a attendu la phase de révision pour chercher dans les livres de référence (stratégie 7). L'analyse de l'ébauche du post-test démontre que les stratégies 4 et 5 n'ont été utilisées qu'à deux reprises par cette élève. Toutefois, elle s'est défaite d'une stratégie inefficace qu'elle avait utilisée au pré-test, soit de compter le nombre de mots.

4.1.2.3 Élève 3

Au post-test, l'élève 3 a bien utilisé les stratégies de mise en texte enseignées. Avant d'entreprendre la rédaction de son ébauche, elle a pris le temps de visualiser son histoire (stratégie 1). Elle s'est arrêtée en cours de rédaction (stratégies 2 et 3) pour relire son texte dans le but d'avoir une vue d'ensemble de ce qu'elle a écrit. Elle a rayé des mots ou groupes de mots (stratégie 4), elle en a ajoutés sur la ligne supérieure (stratégie 5) et elle a aussi utilisé des flèches dans le but de déplacer une phrase (stratégie 6), comme l'établit l'analyse de l'ébauche du post-test. Elle a attendu la phase de révision pour chercher dans les livres de référence (stratégie 7). L'élève 3, qui faisait déjà bon usage des stratégies 1 et 7, a ajouté à son éventail de stratégies les stratégies 2, 3, 4, 5 et 6.

4.1.2.4 Élève 4

Au post-test, l'élève 4 a fait usage de certaines stratégies de mise en texte enseignées. Avant d'entreprendre la rédaction de son récit, elle a pris un moment pour visualiser le déroulement de son histoire (stratégie 1). C'est en faisant le schéma narratif (stratégie 2) de son histoire que les idées lui sont venues. Lorsqu'elle s'est arrêtée en cours de rédaction (stratégie 3), c'est pour relire ce qu'elle avait déjà écrit plutôt que de relire le projet d'écriture comme elle l'avait fait au prétest. Elle a rayé des groupes de mots (stratégie 4) dans le but de ne pas avoir un

trop grand nombre de mots et elle a corrigé l'orthographe de certains mots en les biffant comme l'indique l'analyse de l'ébauche du post-test. Elle a également ajouté des mots ou groupes de mots au-dessus de ce qui était déjà écrit (stratégie 5). Tout comme au prétest, elle a attendu la phase de révision pour chercher dans les livres de références (stratégie 7). Les stratégies 1, 2, 3, 4, 5 et 7 ont donc été utilisées par l'élève 4. La stratégie 6 a été ignorée. Toutefois, tout comme au prétest, l'élève 4 a effacé des mots, ce qui constitue une stratégie peu pertinente.

4.1.2.5 Élève 5

Au post-test, l'élève 5 a utilisé quelques-unes des stratégies de mise en texte enseignées. Avant d'entreprendre la rédaction de son récit, elle a pris le temps de réfléchir à son histoire (stratégie 1). Lorsqu'elle s'est arrêtée en cours de rédaction (stratégies 2 et 3), c'est pour relire son texte. Elle a rayé des groupes de mots (stratégie 4) pour les remplacer par d'autres groupes de mots en les écrivant sur la ligne du dessus (stratégie 5) ou simplement pour les enlever de son texte, comme le signale l'analyse de l'ébauche du post-test. L'élève 5, qui utilisait déjà les stratégies 1 et 7, s'est enrichie des stratégies 2, 3, 4 et 5 lors du premier jet du post-test. La stratégie 6 n'a pas été utilisée.

4.1.2.6 Élève 6

Au post-test, l'élève 6 a employé quelques-unes des stratégies de mise en texte enseignées. Avant d'entreprendre la rédaction de son récit, elle a pris le temps de réfléchir à son histoire (stratégie 1). À l'occasion, elle a rayé des groupes de mots (stratégie 4) et elle en a ajoutés d'autres sur la ligne supérieure (stratégie 5). Pour la correction de l'orthographe, elle a biffé et elle a écrit au-dessus comme le montre l'analyse de l'ébauche du post-test en attendant la phase de révision (stratégie 7). L'élève 6, qui utilisait déjà les stratégies 1 et 7, a ajouté l'usage des stratégies 4 et 5. Les stratégies 2, 3 et 6 n'ont donc pas été utilisées par cette élève. Elle a continué à effacer, ce qui constitue une stratégie peu pertinente.

4.2 Profils des scripteurs

À partir de ce double portrait, celui du prétest et celui du post-test, pris pour chaque élève, nous avons tenté de catégoriser les élèves en en dégagant les traits dominants. Pour ce faire, nous nous sommes inspirées des profils de scripteur identifiés par Simard (1995). Il va sans dire que des élèves du 3^e cycle du primaire ne sont plus des scripteurs débutants au sens entendu par Simard. Aussi, les deux profils retenus sont celui du scripteur apprenti et celui du scripteur moyen. Ils seront considérés du point de vue des attitudes du scripteur face à l'écriture et du processus d'écriture, plus particulièrement, en ce qui a trait à l'étape de la mise en texte. Cette classification nous permettra ensuite de juger s'il y a eu une évolution des profils, du prétest au post-test, à la suite de l'enseignement des stratégies de mise en texte.

4.2.1 Au prétest

Rappelons brièvement que d'après Simard (1995), le scripteur apprenti rédige sans prendre le temps de relire ce qu'il a déjà écrit afin d'avoir une vue d'ensemble. Il s'en tient à une écriture plutôt linéaire c'est-à-dire que les phrases se succèdent par simple addition. Il peut lui arriver de relire le projet d'écriture ou son plan, mais son texte demeure une succession de phrases juxtaposées. Le scripteur moyen (Simard, 1995) est celui qui écrit son texte tout en jetant un regard vers l'arrière, c'est-à-dire en relisant ce qu'il a déjà écrit. Il en profite alors pour modifier la cohésion de certaines phrases et la cohérence de son texte en raturant ou en déplaçant des mots, voire des phrases.

Notre observation lors du prétest et l'analyse du brouillon nous permettent de classer toutes les élèves dans la catégorie scripteur apprenti. En effet, si toutes les élèves ont réfléchi avant de faire leur plan, si toutes, sauf l'élève 4, ont attendu à la phase de révision pour consulter des livres de références, si seule l'élève 1 regarde son plan durant la rédaction et seule l'élève 4 relit le projet d'écriture, il n'en demeure pas moins qu'aucune n'a recours à des stratégies de relecture

du texte en vue de son amélioration. Bien qu'au moment de l'entrevue qui a suivi le prétest, les élèves ciblées disent utiliser ces stratégies de mise en texte, nos observations, lors de la rédaction du premier jet et l'analyse de ce dernier, montrent qu'aucune élève n'a recours à ces stratégies. C'est pourquoi nous considérons qu'au prétest, leur profil correspond à celui du scripteur apprenti.

4.2.2 Au post-test

Le tableau 3.3 indiquant l'utilisation des stratégies de mise en texte lors du premier jet au post-test montre que les six élèves ciblées ont rayé des mots (stratégie 4) et ont ajouté des mots ou des phrases au-dessus de ce qui était déjà écrit (stratégie 5) bien que les élèves 4 et 6 aient continué à effacer. Par contre, les élèves 1 et 3 sont les seules à avoir utilisé les flèches pour déplacer un groupe de mots (élève 3) ou un paragraphe (élève 1) (stratégie 6). Toutes les élèves, à part l'élève 4, ont attendu la phase de révision pour chercher dans le dictionnaire (stratégie 7). Pour ce qui est de s'arrêter afin de vérifier si le texte correspond bien à l'intention d'écriture (stratégie 2) ou de relire son texte (stratégie 3), les élèves 2 et 6 sont les seules à ne pas s'être arrêtées pour relire leur texte, bien que l'élève 2 ait fait une pause sans toutefois relire son texte.

Le tableau 3.3 montre donc que seules les élèves 1 et 3 utilisent toutes les stratégies de mise en texte à bon escient et que l'élève 5 utilise toutes les stratégies adéquatement, sauf la stratégie 6, soit celle qui correspond à l'ajout d'une phrase en utilisant des ajouts déictiques par exemple un astérisque, une étoile. On pourrait donc considérer ces trois élèves comme ayant développé un profil de scripteur moyen. Curieusement, les élèves 1 et 3 avaient les meilleures notes au prétest alors que l'élève 5 avait la moins bonne note. L'élève 4, quant à elle, bien qu'elle utilise des stratégies non pertinentes, comme effacer ou chercher dans le dictionnaire en cours de rédaction, utilise bien les stratégies 2 et 3 en relisant son texte. Il serait donc tout à fait acceptable de lui reconnaître un profil de scripteur moyen. Par contre, les élèves 2 et 6 auraient

gardé un profil de scripteur apprenti, c'est-à-dire celui qui retourne rarement en arrière pour avoir une vue d'ensemble de ce qu'il a écrit. En d'autres mots, ce scripteur ne s'arrête ni pour penser à ce qu'il faut écrire (stratégie 2), ni pour s'assurer d'être dans le sujet (stratégie 3). Ne s'étant pas arrêtées pour penser à ce qu'il faut écrire ni pour s'assurer si le texte écrit correspond à l'intention d'écriture, on pourrait donc considérer que ces deux élèves n'ont pas développé le profil de scripteur moyen.

Le tableau 4.1 met en évidence l'évolution des scripteurs du prétest au post-test à la suite de l'enseignement des stratégies de mise en texte.

Tableau 4.1

Évolution des scripteurs du prétest au post-test

	Profil de scripteur	
	Scripteur apprenti	Scripteur moyen
Prétest	Élèves 1, 2, 3, 4, 5, 6	
Post-test	Élèves 2 et 6	Élèves 1, 3, 4 et 5

4.3 Interprétation de l'utilisation des stratégies

Une interprétation de l'utilisation de chacune des sept stratégies de mise en texte lors du post-test permet de juger dans quelle mesure l'enseignement stratégique est responsable de l'évolution des scripteurs d'un profil à l'autre, et quelles sont les stratégies qui favorisent la mise en texte.

4.3.1 Visualiser le déroulement de l'histoire

Toutes les élèves ciblées visualisent le déroulement de l'histoire avant d'entreprendre la rédaction de leur ébauche. En effet, elles prennent le temps de réfléchir en pensant à ce qu'elles ont déjà lu, ont vécu ou ont vu à la télévision ou dans des films, avant de faire leur plan. Il est toutefois hasardeux d'affirmer hors de tout doute qu'elles se réfèrent à leurs connaissances

antérieures.

Cette stratégie est utilisée par les scripteures ciblées peu importe leur profil de scripteur. Étant une des premières stratégies d'écriture enseignées au primaire, elle leur vient naturellement et les élèves l'utilisent spontanément et sans trop de difficulté. En effet, dès la première année du 1^{er} cycle du primaire, des tempêtes d'idées sont animées par l'enseignante avant de commencer l'écriture d'une histoire dans le but de se trouver des idées ou des mots de vocabulaire. Il est intéressant d'observer qu'une scripteure ayant un bagage culturel plus riche, soit grâce à son environnement familial enrichi, soit grâce à la lecture ou le visionnement de films et d'émissions de télévision riches culturellement, sera grandement avantagée quand vient le temps de visualiser le déroulement de l'histoire à écrire. En effet, ses sources d'inspiration sont, de ce fait, probablement beaucoup plus nombreuses et variées que celles d'une autre qui ne voyage pas, lit peu ou regarde peu de films ou d'émissions de télévision dites culturelles même si tout dépend du sujet proposé!

4.3.2 S'arrêter pour penser à ce qu'il faut écrire

Pendant la rédaction, hormis l'élève 6, toutes les élèves ciblées se sont arrêtées ou ont fait une pause (élève 2) pour penser à ce qu'il faut écrire, pour penser à ce qu'elles ont déjà entendu, pour relire leur texte ou pour regarder leur plan. Toutefois, il est difficile d'affirmer que, chaque fois qu'elles s'arrêtent, c'est pour penser à ce qu'elles doivent écrire, mais la plupart l'ont confirmé lors de l'entrevue qui a suivi l'écriture: les pauses ainsi effectuées sont de type « arrêt » c'est-à-dire des moments où le scripteure fait une pause afin de mieux « brasser » intérieurement ses idées (Fortier, 1995).

4.3.3 S'arrêter pour s'assurer d'être dans le sujet

Lorsqu'elles s'arrêtent en cours de rédaction de l'ébauche, c'est également pour s'assurer de respecter le sujet du texte à produire. Pour ce faire, elles relisent soit le projet d'écriture ou

soit le plan. S'il survient une panne d'idées, c'est en relisant ce qui est déjà écrit, en pensant à ce qu'elles ont déjà lu ou ont vécu ou ont même visionné lors d'émissions de télévision ou de films qu'elles peuvent poursuivre la rédaction de leur récit. Dans le but de s'assurer de respecter le sujet du texte à produire, les élèves 1, 3, 4, 5 relisent leur texte, regardent ou revoient leur plan tout comme elles (élèves 1, 4, 5) le disent en entrevue. Pour leur part, les élèves 2 et 6 ne s'arrêtent pas. Les pauses effectuées ici sont de type « relecture ». Elles permettent aux scripteurs de relire leur texte. Elles sont aussi de type « réflexion ». Elles donnent aux scripteures l'occasion de revenir sur le sujet ou sur les directives pour bien comprendre le sujet et évaluer si le texte produit correspond bien au sujet proposé (Fortier, 1995).

4.3.4 Rayer des mots ou des groupes de mots

Cette stratégie est utilisée par l'ensemble des élèves ciblées particulièrement lorsqu'il s'agit de faire la correction de l'orthographe d'un mot. À l'occasion, elle sert à éviter une répétition de mots qui seront remplacés par des synonymes ou des pronoms. Dans tous ces cas, la version modifiée conserve le même contenu que la version initiale, la suppression est donc assimilable à une « correction » (Fabre-Cols, 2002). Il faut cependant noter que deux d'entre elles (les élèves 4, 6) étaient encore portées à effacer au moment de l'ébauche, ce qui constitue une stratégie non efficace, car le scripteur peut perdre le fil de ses idées et risquer d'être victime d'une panne d'inspiration. Selon Fabre-Cols (2002), la suppression atteint 25 % au CE1 (2^e année), 21 % au CE2 (3^e année) et au CM1 (4^e année). Son importance quantitative a donc tendance à décroître, puis à se stabiliser, pendant le cursus élémentaire. À ce niveau scolaire, la suppression s'applique généralement à la ponctuation et aux connecteurs.

4.3.5 Ajouter des mots ou des phrases au-dessus de ce qui est déjà écrit

Cette stratégie est utilisée par l'ensemble des scripteures ciblées, mais l'est surtout pour ajouter des mots (adjectifs, adverbes) dans le but d'embellir le texte ou de préciser sa pensée.

Lors du post-test, l'ajout de phrases est rare. À ce sujet, Fabre-Cols (2002) souligne le fait que des scripteurs non expérimentés n'utilisent pas l'ajout de façon spontanée, mais que cela le deviendra chez des adultes à condition que, d'ici là, l'attention des élèves soit attirée sur ses propriétés spécifiques. De plus, toujours selon Fabre-Cols (2002), la pratique systématique de l'ajout peut jouer le rôle de déclencheur d'écriture amenant l'élève à se représenter son texte comme un tout ce qui lui permet de mettre l'emphase sur le contenu.

Afin de s'assurer de l'emploi régulier de cette stratégie, il est essentiel, pour les élèves, d'écrire leur texte à double voire triple interligne comme le suggèrent certains auteurs (Tompkins, 1994; Jolibert, 1988; Nadeau et Trudeau, 2001). Or, ceci ne s'impose pas avant la deuxième année du 2^e cycle du primaire pour toutes sortes de raisons allant du format de papier utilisé à l'économie de papier ou à la propreté de la feuille.

4.3.6 Ajouter une phrase en utilisant les parenthèses, les flèches, les astérisques

Cette stratégie n'a été utilisée que par une scripteure (élève 3). Pour sa part, l'élève 1 a utilisé la flèche dans le but de changer l'ordre de deux paragraphes. Ajouter des phrases ou déplacer des paragraphes est peu courant à ce niveau scolaire. Les élèves ne pensent, en général, qu'à ajouter des mots ou ont tendance à effacer et à recommencer l'écriture de leur paragraphe. En effet, le déplacement est une modification peu représentée qui ne se développe guère pendant le cursus d'école élémentaire, car il oblige à traiter de front le niveau linguistique et technique du discours, une opération langagière délicate, beaucoup trop complexe pour des scripteurs débutants. Sur ce point, Fabre-Cols (2002) révèle que beaucoup de documents (brouillons et copies) cueillis auprès d'élèves du primaire ne comportent aucun déplacement.

4.3.7 Ne pas chercher tout de suite dans les livres de références

Cette stratégie est utilisée par toutes les élèves ciblées, sauf l'élève 4. Cela est probablement dû au fait qu'elles la connaissent depuis le début de leur primaire. En effet, pour

éviter de faire du bruit pendant la rédaction d'un texte, les élèves ne peuvent se lever pour aller chercher leur dictionnaire placé dans la bibliothèque de la classe. Une habitude qui, ici, s'avère profitable. Toutefois, une élève (élève 4) dont le dictionnaire était dans son pupitre l'a consulté pendant la rédaction.

Les stratégies 2 et 3, qui demandent à la scripteure de faire un retour sur ce qu'elle a déjà écrit et ainsi de s'assurer d'avoir une vue d'ensemble de son texte, sont utilisées par quatre des six scripteures ciblées (élèves 1, 3, 4 et 5). Pour permettre le passage de scripteur apprenti à scripteur moyen, objectif à atteindre à la fin du primaire selon le programme de français de 1979 (Simard, 1995), l'emploi de ces stratégies est grandement recommandé, car la grande différence entre le scripteur apprenti et le scripteur moyen, face à l'écrit et au processus d'écriture, se situe au niveau du regard posé sur ce qui est écrit. C'est pourquoi, nous avons classé les élèves 1, 3, 4 et 5 comme ayant accédé au profil de scripteur moyen, alors que les élèves 2 et 6 se seraient maintenues dans le profil de scripteur apprenti.

Quant aux stratégies 4, 5, 6 et 7, ce sont celles qui favorisent plus facilement la mise en texte, car elles permettent aux scripteurs d'écrire sans arrêt de sorte que les idées qui jaillissent sont immédiatement jetées sur papier sans trop se soucier de l'orthographe des mots, de la redondance dans l'emploi des expressions ou de la richesse du vocabulaire au moment de l'ébauche. Tout cela sera corrigé lors de la relecture de l'ébauche, c'est-à-dire à l'étape de la révision. Il devient essentiel que le mythe de la propreté de l'ébauche soit mis de côté. Il faut permettre aux jeunes scripteurs de rayer et d'annoter leur copie sans crainte d'être jugés sur la présentation visuelle de leur brouillon. La mise en texte passe par cette étape obligée d'ébauche qui comporte des essais et des erreurs garants d'une certaine créativité et d'un travail cognitif évident. Les enseignantes doivent également encourager les scripteurs à utiliser les stratégies de mise en texte en les employant elles-mêmes lorsqu'elles écrivent devant leurs élèves, ne serait-ce

qu'au tableau. En effet, plutôt que d'effacer, elles peuvent rayer, écrire au-dessus, faire des astérisques ou une flèche et écrire un bout de phrase plus loin sur le tableau. C'est par la modélisation que les élèves apprennent le mieux.

Bien qu'employées, les stratégies 4, 5, 6 et 7 ne le sont pas de façon uniforme par toutes les scripteures, ce qui peut entraîner certaines difficultés lors de la rédaction du récit. En effet, certaines scripteures (élèves 4, 6) bien qu'utilisant la stratégie 4, continuent d'effacer au moment du premier jet et l'élève 4 cherche dans son dictionnaire, ce qui risque fort de leur faire perdre le fil de leurs idées ou de provoquer une panne d'inspiration.

4.4 Avantages et limites de la recherche

Ce chapitre, en présentant le portrait évolutif des scripteures du prétest au post-test, a permis de catégoriser les scripteures ciblées par cette recherche selon les profils établis par Simard (1995). Ainsi, nous avons mis en évidence que quatre des six scripteures ciblées sont passées de la catégorie scripteur apprenti à celle de scripteur moyen et que deux ont gardé le profil scripteur apprenti du fait qu'elles n'arrêtent pas leur travail de rédaction afin de jeter un regard rétrospectif, voire métacognitif sur ce qu'elles ont déjà écrit.

Il faut retenir que la mise en texte peut être grandement facilitée par l'utilisation des stratégies et que le recours à ces stratégies pourrait résoudre des blocages au cours de la rédaction. De fait, les scripteurs n'ayant pas à se soucier tout de suite du produit fini, ont tout le loisir de rayer, d'ajouter des mots, des phrases, voire des paragraphes, tout au long de la rédaction de leur brouillon sans risquer de perdre le fil de leurs idées. L'utilisation de ces stratégies de mise en texte peut également s'avérer utile lors de la révision. Ainsi, un scripteur habile peut très bien, à la suite de la relecture de son récit, de son plan, voire du projet d'écriture, ajouter des mots ou des groupes de mots, des phrases au-dessus de ce qui est déjà écrit ou même le faire à la fin de son texte en utilisant des déictiques pour s'y retrouver sans avoir à tout effacer.

Il peut déjà substituer des groupes de mots, déplacer des énoncés, en ajouter ou en soustraire. Bref, il peut effectuer un travail de révision puisque le processus d'écriture est cyclique et non linéaire.

Il va sans dire que, comme le démontre le très court laps de temps écoulé entre le pré-test et le post-test, c'est-à-dire un mois, l'utilisation des stratégies enseignées n'est sans doute pas intégrée par toutes les scripteures. L'enseignement des stratégies de mise en texte présentées dans cette recherche devra se poursuivre durant l'année en cours et bien au-delà, les stratégies enseignées devront être réactivées plusieurs fois, sous peine d'être perdues, l'écriture quotidienne de texte sans pour autant devenir objet d'évaluation sommative devra être privilégiée. Alors peut-être les scripteures, lorsque l'utilisation des stratégies sera véritablement intégrée et qu'il y aura eu transfert, se consacreront-elles plus aisément à la recherche d'idées et à la rédaction en tant que telle ?

Toutefois, ce passage d'un profil de scripteur apprenti à celui de scripteur moyen est-il seulement dû à l'enseignement desdites stratégies? D'une part, l'activité d'écriture elle-même a pu jouer. Même s'il s'agissait d'écrire un texte narratif dans les deux cas, les tâches d'écriture au prétest et au post-test, étaient-elles équivalentes (et donc comparables) ? Avec le recul, nous constatons que l'activité d'écriture du post-test était beaucoup plus accessible aux élèves. En effet, les exigences à valeur démonstrative de devoir illustrer un proverbe diffèrent de celles d'un simple récit d'aventure. De même, la consigne du prétest était plus « fermée » que celle du post-test, donc plus exigeante. De fait, partir d'une situation imposée, soit l'illustration d'un proverbe, a peut-être limité les élèves dans leur inspiration voire leur créativité, car elles devaient s'assurer de bien saisir le sens du proverbe avant même de visionner le déroulement de l'histoire, d'élaborer le plan de leur récit et de rédiger. D'autre part, la maturité que l'élève a acquise pendant la période où s'est déroulée la collecte de données, l'intérêt pour le sujet du récit ou le

fait de vouloir plaire à l'enseignante en sachant pertinemment bien ce qu'elle attend contribuent certes au fait que des scripteurs apprentis aient des comportements de scripteur moyen. À l'opposé, des scripteurs apprentis que des nouveautés, voire des changements, rebutent ou effraient, n'accèdent pas à l'échelon de scripteur moyen, malgré l'enseignement de stratégies pouvant leur venir en aide.

Afin de contrecarrer le biais engendré par le fait que la chercheuse était aussi l'enseignante nous n'avons pas révélé aux élèves qu'elles contribuaient à une recherche. Les élèves ciblées ignoraient qu'elles avaient été sélectionnées, tout le groupe ayant participé aux entrevues, ayant écrit le prétest et le post-test et ayant reçu l'enseignement des stratégies. De plus, comme en témoigne l'annexe 2 des élèves fortes, moyennes et faibles ont été choisies sachant fort bien que ce sont surtout les faibles et les moyennes qui profiteraient le plus des stratégies enseignées. Par contre, pour les attitudes et les comportements observés ainsi que les brouillons des élèves et le verbatim des entrevues, si leur analyse a été l'occasion de nombreux échanges avec notre directrice de recherche, nous aurions pu également consulter des collègues enseignantes.

Par ailleurs, peut-on vraiment parler d'apprentissage de stratégies tant qu'on en n'a pas vérifié le transfert? Le court laps de temps entre le prétest et le post-test ne favorisait pas nécessairement, pour toutes les scripteures, l'utilisation adéquate et le transfert des stratégies enseignées. De fait, au cours de l'année, voire des mois suivants, peu importe la situation d'écriture, que ce soit l'écriture d'un texte littéraire ou courant, nous avons observé des changements prometteurs. Notamment les élèves ont plus aisément employé les stratégies enseignées et cela de façon plus spontanée.

CONCLUSION

Dans la problématique de cette recherche, nous soulignons, d'après une étude réalisée par le MEQ en 1995 sur l'habileté à écrire des élèves de la 3^e année et de la 6^e année du primaire, qu'on notait une baisse de 14 % d'élèves jugés compétents en écriture et que le nombre d'élèves jugés incompetents en écriture augmentait de 15 % de la 3^e année à la 6^e année du primaire. Nous notions également que cette tendance se maintenait jusqu'à la fin de la 5^e année du secondaire, ce qui porte à croire que les élèves qui éprouvent des difficultés non seulement n'arriveront jamais à les vaincre mais qu'au contraire, leurs problèmes s'accroîtront. La principale difficulté des scripteurs résidant lors de la mise en texte, moment où l'élève éprouve des périodes de blocage, nous nous sommes alors questionnée sur différents moyens à prendre pour venir en aide aux élèves du troisième cycle du primaire lors de panne d'inspiration et sur les stratégies à leur enseigner. De plus, dans le but d'inciter les enseignantes à mettre en pratique ces différentes stratégies et de les guider dans leur implantation en classe, nous avons élaboré un modèle d'enseignement stratégique pour chacune des sept stratégies de mise en texte.

D'après le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) basé sur des perspectives cognitivistes, constructivistes et socioconstructivistes, l'apprentissage est un processus actif et constructif, étroitement lié à la représentation et à l'organisation des connaissances, au traitement de l'information et au rôle de la mémoire. Il nécessite une démarche d'appropriation personnelle de l'apprenant. Cette démarche prend appui sur les ressources cognitives et affectives de l'élève, ce qui lui permet de poser les actions appropriées dans les diverses tâches qu'il est appelé à réaliser.

La manière de voir l'enseignement de l'écriture a beaucoup évolué depuis les vingt dernières années. Se dégagent de ce mouvement de recherche et de rénovation d'une didactique renouvelée de l'écriture sept principes de base tels –que formulés par Simard (1995) : 1) l'écriture définie comme une activité de construction de sens; 2) le savoir-écrire, une compétence beaucoup plus vaste et plus complexe que le simple fait de tracer avec soin des lettres et d'orthographier correctement; 3) le phénomène de l'écriture impliquant tout le travail effectué pour arriver au texte finalisé; 4) la compétence à écrire, composite et variant selon la tâche à réaliser et le texte à produire; 5) l'écriture acquise par un entraînement régulier à la rédaction de textes; 6) l'étude systématique des savoirs et des savoir-faire propres à l'écriture ayant beaucoup plus de chance d'être fructueuse si faite en relation avec la production de textes; 7) l'évaluation de l'écriture qui prend un caractère positif profitant ainsi à l'apprenti scripteur. Du processus d'écriture (Hayes et Flower, 1980), démarche cognitive présentant les actions que le scripteur doit poser afin de relier ses connaissances au contexte de production, la phase de mise en texte de ce processus a particulièrement retenu notre attention, notamment à travers les stratégies cognitives susceptibles d'être utilisées lors de la rédaction d'un texte. Finalement, l'enseignement stratégique (Tardif, 1992) qui favorise la construction de la connaissance chez l'élève en partant de ses propres connaissances et qui pousse l'enseignant à considérer davantage le processus d'apprentissage que les produits ou les résultats des élèves nous a semblé être le modèle le plus approprié et le plus efficace pour créer et réaliser des interventions auprès de l'élève afin de développer sa compétence à écrire. L'enseignement stratégique nous a servi de modèle pour l'élaboration des plans de leçon de chacune des sept stratégies de mise en texte. C'est donc à partir de ces concepts et modèles théoriques que nous avons identifié et élaboré des stratégies de mise en texte pour des élèves du troisième cycle du primaire afin de leur venir en aide lors de la rédaction de leur premier jet, tout en voulant montrer que l'enseignement de ces

stratégies les aiderait dans la mise en texte de leur récit.

Pour réaliser cette recherche-action qui vise un changement dans les pratiques d'enseignement de l'écriture, particulièrement au moment de la mise en texte d'un récit, nous avons privilégié la méthodologie du type qualitatif. À la suite d'une recension d'écrits, à une discussion avec des élèves du troisième cycle du primaire et en prenant appui sur notre expérience en tant que scripteure et enseignante, des stratégies de mise en texte ont été ciblées, élaborées puis enseignées selon l'enseignement stratégique à un groupe d'élèves de la deuxième année du troisième cycle du primaire (6^e année). Avec l'accord de leurs parents, les élèves ont participé à des entrevues, ont pris part au pré-test et au post-test, ont évalué leur processus d'écriture et ont été observées lors du premier jet d'un récit. Six élèves, représentées par les chiffres ①②③④⑤⑥, ont été sélectionnées à partir des résultats obtenus au prétest. La sélection servait avant tout de point de référence dans le seul but de nous assurer que nous touchions différents profils de scripteurs, du scripteur débutant au scripteur moyen en passant par le scripteur apprenti comme le décrit Simard (1995). Les données recueillies au moyen des entrevues, de grille d'observation et d'analyse des ébauches des récits ont été présentées sous forme de tableaux permettant ainsi de faire une compilation du comportement des élèves ciblées face aux stratégies de mise en texte enseignées.

L'évolution du portrait des scripteures du prétest au post-test a permis de constater que quatre des six scripteures ciblées par cette recherche sont passées de la catégorie du scripteur apprenti à celle du scripteur moyen, ayant utilisé adéquatement les stratégies de mise en texte jugées essentielles par le PFÉQ. Les deux autres scripteures ont conservé leur profil de scripteur apprenti du fait qu'elles ne prennent aucun recul cognitif et métacognitif durant la rédaction de leur brouillon.

Les résultats de l'expérience ont permis de constater que l'enseignement des stratégies de

mise en texte élaborées dans cette recherche et leur utilisation adéquate aident grandement les scripteurs à transposer leurs idées en texte et à passer de scripteur apprenti à scripteur moyen. Toutefois, sans pouvoir affirmer hors de tout doute que l'enseignement des stratégies de mise en texte et leur utilisation auront une incidence sur la production du texte final et sur l'évaluation sommative, nous savons que cette dernière sanctionne la qualité du texte tant du point de vue de l'organisation des idées, de la richesse de vocabulaire que de la syntaxe, de la ponctuation ou de l'orthographe, d'où l'importance de tenir compte de toute la démarche d'écriture.

Depuis longtemps, à l'école, l'acte d'écrire a été camouflé par l'importance accordée à la calligraphie et à la grammaire; en fait, à une certaine formalisation de l'écriture. On s'est attardé à discuter du produit plutôt que du processus. Il importe de mettre l'accent sur le processus de composition plutôt que de considérer d'abord le produit de l'écriture en fonction de conventions et de règles. En effet, il est aidant pour l'élève de savoir que face à la hantise de la page blanche, il existe des stratégies et des principes qui soutiennent le processus d'écriture et que bien écrire n'est pas seulement une question de chance ou une question de talent. Ainsi, le vrai plaisir d'écrire commence lorsqu'on arrête de considérer l'écriture uniquement au regard du produit fini et «astiqué» auquel la moyenne des gens n'a pas accès. Cette contrainte met le scripteur dans un carcan qui souvent l'empêche d'éprouver du plaisir à écrire. Le plaisir vient davantage du sentiment de contrôle de la tâche, lorsqu'on peut se concentrer sur ce qu'on veut accomplir (intentions d'écriture) et la manière dont on va procéder pour y arriver. Les stratégies et les outils dont on dispose sont alors là comme un soutien. L'écriture étant une activité complexe qui ne peut être maîtrisée qu'au terme de nombreuses années d'apprentissage, plus on enseignera aux élèves les stratégies de mise en texte, plus on les encouragera à les utiliser et plus elles seront intégrées et mises en œuvre de façon systématique voire automatique. Par le fait même, l'élève développera au fil de sa scolarisation, une aisance et une maîtrise de l'écriture adoptant ainsi un

comportement d'écriture plus automatique et moins exigeant tout en développant le plaisir d'écrire.

Pour les enseignantes, enseigner à écrire est une tâche comparable à celle d'un chef d'orchestre, car elles doivent composer avec le programme, les particularités de la discipline et les capacités des scripteurs (Longpré, 2001-2002). L'enseignante doit élaborer une didactique de la production écrite pour favoriser le développement des compétences d'écriture chez les élèves en axant ses interventions sur le processus d'écriture tout en établissant un contexte de communication favorable aux apprentissages. Ainsi donc, les stratégies de mise en texte élaborées dans le cadre de cette recherche viendront en aide aux enseignantes qui bénéficieront de mesures d'appui non négligeables pour soutenir les élèves en manque d'inspiration ou faisant face à un blocage lors de la rédaction de leur récit.

En plus de contrer ses peurs de la page blanche, de développer sa créativité, la passion d'écrire, de créer une curiosité qui le poussera à s'intéresser au monde extérieur, à la culture, la pratique courante de l'écriture ne permettra-t-elle pas à l'élève de développer ses capacités langagières et de les appliquer dans les différentes disciplines scolaires tout au long de son cursus? Écrire aide à apprendre, à construire les savoirs scientifiques : la production d'écrits par les élèves constitue une aide à l'apprentissage quel qu'il soit. Quoi que l'utilisation de l'écrit dans les disciplines autres que le français soit pratique courante quotidienne, bien des enseignants de sciences ou de sciences humaines se plaignent des incapacités langagières des élèves qui vont de la méconnaissance de certaines structures lexicales et syntaxiques à la difficulté de structurer un texte de façon cohérente. L'enseignement des stratégies de mise en texte pourrait être un élément de réponse aux difficultés d'apprentissage en favorisant implicitement l'organisation et la structuration de la pensée.

RÉFÉRENCES

- Andre, T. (1986). « Problem solving and education », In G.D. Phye et T. Andre (dir.), *Cognitive classroom learning. Understanding, thinking and problem solving* (p. 169-204). Orlando (FL) : Academic Press.
- Bereiter, C. et M. Scardamalia (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum.
- Boudreau, G. (1995). « Les processus cognitifs en production de textes et l'intervention pédagogique », In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne, P. Raymond (dir.), *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p.221-253). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Bransford, J. et B. Stein (1984). *The Ideal Problem Solver*. New-York : Freeman.
- Calkins, L. M. (1986). *The art of teaching writing*. Portsmouth, NH : Heineman.
- Deschênes, A.-J. (1988). *La compréhension et la production de textes*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Deschênes, A.-J. (1995). « Vers un modèle constructiviste de la production de textes », In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne, P. Raymond (dir.), *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 101-150). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Fabre-Coles, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Fitzgerald, J. (1987). « Research on Revision in Writing », *Review of Educational Research*, 57(4), p. 481-506
- Fortier, F. (1995). « Modèle du processus d'écriture chez le scripteur en situation d'apprentissage », In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne, P. Raymond (dir.), *La production de textes: vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 175-192). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Gagné, E. D. (1985). *The Cognitive Psychology of School Learning*. Boston : Little, Brown and Co.
- Giasson, J. (1995). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Goupil, G. et G. Lusignan. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Graves, D. H. (1983). *Writing : Teachers and children at work*. Portsmouth : Heineman Educational Books.
- Hayes, J. R et S. Flower (1980). « Identifying the organization of writing processes », In L.W. Gregg et E.R. Steinberg (dir), *Cognitive processes in writing* (p. 3-36). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.

- Hayes, J. R. (1994). « Un nouveau modèle du processus d'écriture », In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne, P. Raymond (dir.), *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 49-73). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Jolibert, J. (1988). *Former des enfants producteurs de textes*. Paris : Hachette.
- Jones, B. F., Palincsar, A.S., Ogle, D. S. et E. G. Carr (1987). *Strategic teaching and learning : Cognitive instruction in the content areas*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jones, B. F. (1988). « Strategic teaching: Some concepts for instructional design », *Illinois School Research and Development*, 24, p. 87-93.
- Lafortune, L. et C. Deaudelin (2001). *Accomplissement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Langevin, C. (1995). « Ce dont l'apprenti scripteur a besoin », *Vie pédagogique*, n° 92, p. 9.
- Langer, J. A. et A. N. Applebee (1987). *How writing shapes thinking*. Urbana, IL : National Council of Teachers of English.
- Lecavalier, J., Préfontaine, Cl. et A. Brassard (1991). *Les stratégies de lecture / écriture au collégial*. Valleyfield : Collège de Valleyfield.
- Lecavalier, J. et A. Brassard (1993). *L'enseignement stratégique en lecture / écriture*. Valleyfield: Collège de Valleyfield.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin, Éditeur limitée.
- Longpré, A. (2001-2002). « Enseigner l'écriture. Un travail de chef d'orchestre », *Vie pédagogique*, n° 124 (hiver), p. 52-55.
- MEQ. (1995a). *Programme de français. Enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MEQ. (1995b). *L'évaluation de la compétence en écriture*. Société GRICS. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation.
- MEQ. (1980). *Programme d'études au primaire, français langue maternelle*. Québec : Direction générale du développement pédagogique.
- MEQ. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Moffet, J.-D. (1992). « Développer la conscience d'écriture vers un modèle d'enseignement intégré et d'aide à la rédaction au collégial », In Cl. Préfontaine et M. Lebrun (dir.), *La lecture et l'écriture : Enseignement et apprentissage* (p. 83-104). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Moffet, J.-D. (1993). *Je pense donc j'écris*. Ville St-Laurent : ERPI.

- Nadeau, M. et S. Trudeau (2001). *Grammaire du deuxième cycle : pour apprendre, s'exercer et consulter*. Boucherville : Graficor.
- Ouellet, L. (1996). « Dilemme en écriture : exigence ou tolérance ? », *Vie pédagogique*, n° 101, novembre-décembre, p. 26-28.
- Pagé, M. (1990). « Progrès des sciences du langage utilisables en didactique de la langue maternelle », In G. Gagné, M. Pagé et E. Tarrab (dir.), *Didactique des langues maternelles. Questions actuelles dans différentes régions du monde* (p. 130-151). Bruxelles : De Boeck.
- Poissant, H. (1995). « Les problèmes et leurs stratégies de résolution », *Vie pédagogique*, n° 92, janvier-février, p. 39-42.
- Préfontaine, C. (1998). *Écrire et enseigner à écrire*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Préfontaine, C. (1991). « La révision (d'un texte) : pratique et enseignement », *Le Bus* 9, n° 1, p. 25-30.
- Pressley, M. et C. B. McCormick (1995). *Advanced educational psychology for educators, researchers and policymakers*. New York, NY : Harper Collins.
- Schoenfeld, A. H. (1985). *Mathematical problem solving*. Orlando, FL : Academic Press.
- Simard, C. (2001). « Langue et acquisition des savoirs. Les compétences langagières dans les disciplines scolaires », *Vie pédagogique*, n° 123 (automne), p. 32-35.
- Simard, C. (1995). « Fondements d'une didactique renouvée de l'écriture », In L. Saint-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J.-L. Dionne et E. Royer (dir.), *Programme d'interventions auprès des élèves à risque* (p. 124-143). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Smith, F. (1982). *Writing and the writer*. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Sorin, N. (2004). « La compétence langagière et les savoirs en jeu », In R. Toussaint et C. Xypas (dir.), *La notion des compétences en formation et en éducation. Fonctions et enjeux* (p.175-188). Paris : L'Harmattan.
- Tamse, S. (2001). « Écrire : un outil pour construire ses connaissances en sciences », *Vie pédagogique*, n° 123 (automne), p. 44-47.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Thérien, C. et G. Smith. (1996). « Apprendre à écrire : où sont les problèmes ? », *Pédagogie collégiale*, 9, n° 4, p. 25-29.
- Tompkins, G. E. (1994). *Teaching writing : Balancing process and product* (2^e édition). New York : Merrill.
- Tremblay, R. (1991). *L'écritoire : outils pour la lecture et la rédaction des textes raisonnés*. Montréal : McGraw-Hill.

- Turgeon, J. et D. Bédard (1997). « Modèles cognitifs de l'acte de l'écriture », *Vie pédagogique*, n° 103, p. 9-13.
- Vanasse, G.-G. (2001-2002). « L'atelier d'écriture pour apprendre », *Vie pédagogique*, n° 124 (hiver), p. 56-58.
- Vignola, M.-J. (1995). *Les prises de décision lors du processus d'écriture en langue maternelle et en langue seconde chez les diplômés d'immersion française*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Waddell, Y. (1999). « L'enseignement de l'écriture au primaire : il faut repenser l'évaluation », *Vie pédagogique*, n° 113, p. 48-52.

Annexe 1**Consentement parental à la recherche**

Jeudi 17 octobre 2001

Aux parents du groupe de 6^e année de Suzanne,

Comme mentionné à la rencontre du début de l'année, je suis inscrite à la maîtrise en enseignement à l'université du Québec à Trois-Rivières. Mon projet de maîtrise traite des stratégies de mise en texte d'un récit chez les élèves du troisième cycle du primaire.

Je dois maintenant commencer ma collecte de données. Pour ce faire, je dois utiliser certaines productions écrites des élèves du groupe et les interviewer sur leur processus d'écriture. Pour les entrevues, je sélectionnerai plus de filles qu'il m'en faut afin de ne pas biaiser les résultats. De fait, les élèves ne sauront pas qu'elles seront retenues. Il va s'en dire que tout sera fait dans la plus grande confidentialité, jamais le nom de votre fille ne sera dévoilé. Les élèves sélectionnées seront identifiées par un numéro.

Si vous jugez qu'il vaut mieux que votre fille ne soit pas sélectionnée, j'apprécierais que vous m'en fassiez part en remplissant le coupon au bas de la feuille. La sélection se fera dès jeudi le 25 octobre. Il est à noter que toutes les élèves du groupe bénéficieront des stratégies enseignées dans le but d'améliorer leur production d'un récit.

Merci de votre collaboration,

Suzanne Gouin

À retourner à l'école dès lundi le 22 octobre 2001

☐ J'accepte la possibilité que ma fille _____ soit sélectionnée.

☐ Je refuse que ma fille _____ soit sélectionnée.

Annexe 2**Résultats des élèves ciblées**

Élève 1	87 %
Élève 2	67%
Élève 3	84 %
Élève 4	72%
Élève 5	50%
Élève 6	63%

Annexe 3**Plans de leçon pour l'enseignement des stratégies de mise en texte**

LEÇON 1

Visualiser le déroulement de l'histoire

Phase de préparation	
Présentation du contexte d'apprentissage :	
objectif :	évoquer visuellement le déroulement d'une histoire
utilité :	anticiper le contenu du texte à écrire
déroulement :	visualiser le déroulement d'une histoire à partir d'un thème donné
outils :	cédérom de musique sans paroles
durée :	60 minutes
Phase de réalisation	
Le modelage	
L'enseignante fait écouter un morceau de musique qui évoque le bord de la mer, l'été, la détente. Les yeux fermés, les élèves se laissent imprégner par l'atmosphère. Par la suite, elle décrit ce qu'elle-même a visualisé lors de l'audition de la pièce.	
La pratique guidée	
En groupe-classe, à la suite de l'exercice de visualisation, les élèves donnent des détails de ce qu'elles perçoivent en répondant oralement aux questions que l'enseignante pose sur la mise en situation <i>À la plage</i> .	
À la plage	
Tu es à la plage avec ta famille. Il fait beau et chaud. Tu vois des jeunes construire des châteaux de sable, d'autres jouer au ballon pendant que des adultes se font bronzer.	
<ul style="list-style-type: none"> • Qui t'accompagne à la plage? • Quelle est la couleur de ton maillot de bain? • À quels autres jeux s'adonnent les jeunes? • Que font les baigneurs? • Quels bruits entends-tu? • Quelles odeurs viennent te chatouiller les narines? 	
La pratique autonome	
Les élèves écoutent la mise en situation, <i>La première neige</i> , et visualisent en pensant à noter des détails.	
La première neige	
Tu te réveilles un samedi de novembre et tu t'aperçois que tout est blanc dehors. Que fais-tu immédiatement après avoir déjeuné?	
L'enseignante invite certaines élèves à partager ce qu'elles ont visualisé en donnant le plus de détails possible sur les vêtements portés, les contrastes entre le blanc de la neige et le noir des troncs d'arbre, la couleur vive des vêtements ou des joues, la température extérieure et la sensation sur la peau, la texture de la neige, les odeurs, l'activité faite.	
Prendre les idées en notes sur une grande feuille de papier. Cela servira à la leçon 4.	
Phase d'intégration et réinvestissement	
L'enseignante amène les élèves à réfléchir sur la démarche utilisée et voit avec elles ce qu'elles ont appris, ce qu'elles réussissent facilement, les difficultés rencontrées, ce qu'elles doivent améliorer.	
Elle peut inclure à son horaire hebdomadaire une période de relaxation où les élèves sont initiées à faire de la visualisation. Elle peut également, à partir d'une pièce musicale sans paroles, inviter les élèves à dire ce qu'elles ressentent, ce qu'elles perçoivent dans le but de favoriser l'habitude de visualiser le déroulement d'une histoire à écrire.	

LEÇON 2

S'arrêter pour penser à ce qu'il faut écrire

Phase de préparation	
Présentation du contexte d'apprentissage :	
objectif :	susciter une suite dans la rédaction du récit
utilité :	permettre à l'élève de poursuivre lorsqu'il est en panne d'inspiration
déroulement :	rédigier une péripétie suite au début de l'histoire <i>Une randonnée au parc</i>
outils :	cahier de production écrite
durée :	60 minutes
Phase de réalisation	
Afin de favoriser l'intégration de la stratégie apprise précédemment, soit la visualisation, ainsi que son transfert à une nouvelle situation, l'enseignante fait d'abord visualiser ses élèves au sujet d'un récit intitulé <i>Une randonnée au parc</i> . À partir des éléments contenus, elle procède à une modélisation pour la deuxième stratégie.	
Le modelage	
À la suite des éléments identifiés en grand groupe, l'enseignante invente au tableau la situation initiale et l'élément déclencheur de <i>Une randonnée au parc</i> , tout en prenant un temps d'arrêt entre les phrases afin de s'assurer de présenter les éléments du schéma du récit : le lieu et le temps, le personnage principal, l'élément déclencheur et la complication qui en découle. Elle relit le tout pour vérifier si l'élément déclencheur et la complication vont de paire et si le tout est cohérent avec la situation initiale. Elle commente à haute voix.	
La pratique guidée	
En groupe-classe, les élèves s'entendent sur une 1 ^{re} péripétie. Les idées sont transcrites au tableau. Des temps d'arrêt permettent de réfléchir à la suite des événements. La 1 ^{re} péripétie est ensuite rédigée collectivement au tableau. Puis, on relit le tout pour vérifier si la péripétie découle bien de l'élément déclencheur et de la complication.	
Les élèves se regroupent ensuite en dyade et rédigent une 2 ^e péripétie en suivant les mêmes procédures d'arrêt pour réfléchir et de relecture de ce qui est déjà écrit.	
La pratique autonome	
Individuellement, chaque élève rédige la 3 ^e péripétie du récit <i>Une randonnée dans le parc</i> en prenant le temps de réfléchir et de relire le début. Elle compare ensuite sa version avec celle de l'autre élève de la dyade. Elles se critiquent mutuellement et optent pour la meilleure version.	
Phase d'intégration et réinvestissement	
Mise en commun de plusieurs versions du même récit au départ et réflexion critique sur l'enchaînement du récit. L'enseignante amène ensuite les élèves à réfléchir sur l'importance de prendre un temps d'arrêt lors de la rédaction afin de visualiser à nouveau le déroulement de l'histoire et de relire ce qui est déjà écrit pour bien percevoir les détails qui pourraient agrémenter leur récit, avoir une vue d'ensemble, s'assurer que les idées s'enchaînent et soient cohérentes avec la situation initiale, l'élément déclencheur et la complication.	

LEÇON 3

S'arrêter pour s'assurer d'être dans le sujet

Phase de préparation	
Présentation du contexte d'apprentissage :	
objectif :	s'assurer d'être dans le sujet en ayant une vue d'ensemble de son récit
utilité :	permettre à l'élève de poursuivre la rédaction de son récit
déroulement :	composer le récit <i>À la plage</i> ,
outils :	cahier de production écrite
durée :	60 minutes
Phase de réalisation	
Partir de la visualisation de la situation d'écriture <i>À la plage</i> effectuée lors de la leçon 1.	
Le modelage	
En groupe-classe, les élèves construisent le plan du récit selon les 5 étapes du schéma narratif puis elles élaborent la situation initiale et l'élément déclencheur en s'assurant de présenter : le lieu et le temps, le personnage principal, l'élément déclencheur et la complication qui en découle. L'enseignante relit le tout, relit le titre, compare le texte avec le plan pour s'assurer que le texte produit correspond à l'intention d'écriture; pour vérifier si l'élément déclencheur et la complication vont de pair et si le tout est cohérent avec la situation initiale. Elle verbalise sa vérification.	
La pratique guidée	
En dyade, les élèves rédigent la 1 ^{re} péripétie de <i>À la plage</i> tout en relisant le titre, le plan, la situation de départ écrite en groupe. Elles s'assurent que leur péripétie découle bien de l'élément déclencheur et de la complication. Après la lecture, si elles le jugent nécessaire, des détails, des précisions peuvent être ajoutés ou modifiés.	
La pratique autonome	
Individuellement, chaque élève rédige les 2 ^e et 3 ^e péripéties du récit <i>À la plage</i> en prenant le temps de réfléchir et de relire le plan et le début de l'histoire afin de s'assurer d'être bien dans le sujet et que les idées s'enchaînent et sont cohérentes avec ce qui est demandé.	
Phase d'intégration et réinvestissement	
L'enseignante encourage les élèves à réaliser que cette stratégie permet d'avoir une vue d'ensemble de ce qui est déjà écrit, de s'assurer que les péripéties sont cohérentes avec la situation initiale et qu'elles apportent un élément nouveau à l'aventure vécue par le personnage principal.	
L'enseignante pourra également utiliser cette stratégie dans d'autres matières, particulièrement lors de résolution de problèmes de mathématique. Elle incitera les élèves à relire le problème avant de le résoudre et à s'assurer de la cohérence de la réponse une fois la solution trouvée en relisant le problème.	

LEÇON 4

Rayer des mots ou des groupes de mots plutôt que de les effacer

Phase de préparation	
Présentation du contexte d'apprentissage :	
objectif :	habituer les élèves à ne pas effacer lors de la composition
utilité :	ne pas perdre le fil des idées, pouvoir réutiliser les mots déroulement : tout en rédigeant leur récit <i>La première neige</i> , les élèves apportent des modifications à leur texte en rayant des mots ou des groupes de mots plutôt qu'en les effaçant.
outils :	cahier de production écrite
durée :	60 minutes
Phase de réalisation	
Partir de la situation d'écriture <i>La première neige</i> et de la visualisation effectuée à la leçon 1. En groupe-classe, élaborer un plan selon le schéma narratif.	
Le modelage	
À partir du plan commun, l'enseignante élabore au tableau la situation initiale puis l'élément déclencheur et la complication tout en se relisant au fur et à mesure et en vérifiant si le texte produit correspond bien à la situation d'écriture. Tout en écrivant, elle verbalise les corrections qu'elle apporte à son texte : elle barre des mots ou des groupes de mots plutôt que de les effacer. D'une part, cela lui permet de garder le fil de ses idées et, d'autre part, cela laisse des traces de ses écrits : un mot ou une expression barré peut être réhabilité quand vient la relecture et la révision du texte.	
La pratique guidée	
En groupe-classe, les élèves composent la 1 ^{re} péripétie de <i>La première neige</i> . Les idées sont transcrites au tableau, mais tout en écrivant, l'enseignant apporte des retouches au texte que ce soit du point de vue de la syntaxe, de la grammaire ou du vocabulaire. C'est en rayant des mots ou des groupes de mots que toutes les modifications sont apportées. En dyade, les élèves rédigent une 2 ^e péripétie tout en relisant et en ajustant leur texte de la même manière.	
La pratique autonome	
En s'assurant que les gommes à effacer ne soient pas à portée de main, les élèves écrivent individuellement la 3 ^e péripétie au récit <i>La première neige</i> en utilisant la même stratégie.	
Phase d'intégration et réinvestissement	
L'enseignante engage les élèves à prendre conscience de l'économie de temps qu'elles peuvent faire en rayant plutôt qu'en effaçant les mots à changer, que les mots biffés restent visibles et peuvent être réhabilités à d'autres moments. Bien entendu, elle leur fait noter que cette stratégie est propre au brouillon et qu'elle n'est pas requise lorsqu'on présente la version finale d'un texte.	
En résolution de problèmes mathématiques où la démarche d'essais et erreurs est préconisée, l'élève peut prendre l'habitude de biffer les démarches tentées plutôt que de les effacer. Ainsi, elle verra une suite dans ce qu'elle aura essayé et l'enseignante pourra plus facilement voir le cheminement suivi par l'élève.	

LEÇON 5

Ajouter des mots ou des phrases au-dessus de ce qui est déjà écrit

Phase de préparation	
Présentation du contexte d'apprentissage :	
objectif :	enrichir son récit, préciser sa pensée
utilité :	gagner du temps, ne pas perdre ses idées
déroulement :	à partir du texte <i>À la plage</i> , ajouter des mots ou des phrases pour plus d'information, pour clarifier sa pensée
outils :	texte <i>À la plage</i>
durée :	60 minutes
Phase de réalisation	
Partir de la situation initiale et de la 1 ^{re} péripétie de <i>À la plage</i> rédigées à la leçon 3.	
Le modelage	
L'enseignant choisit au hasard la 1 ^{re} péripétie du récit <i>À la plage</i> rédigée par une dyade et compose, en l'écrivant au tableau, une 2 ^e péripétie tout en se relisant et en ajoutant des mots, des groupes de mots, voire des phrases au-dessus de ce qu'elle a déjà écrit afin de donner plus d'informations ou d'apporter des précisions.	
La pratique guidée	
En groupe-classe, les élèves composent une 3 ^e péripétie. Tout en s'arrêtant pour relire ce qu'elle vient d'écrire, à la suite de ce que les élèves proposent, l'enseignante ajoute des mots, des groupes de mots ou des phrases au-dessus de ce qui est déjà, pour ajouter de l'information au texte déjà écrit.	
La pratique autonome	
Les élèves écrivent la situation finale de leur récit en relisant et en ajustant leur texte en ajoutant des mots ou des phrases pour donner plus d'informations sur ce qui est déjà écrit.	
Phase d'intégration et réinvestissement	
L'enseignante amène les élèves à voir que cette stratégie leur permet de ne pas perdre le fil de leurs idées. Elle leur fait réaliser la nécessité d'écrire à double, voire triple interligne, afin que l'ajout de mots ou de phrases se fasse plus aisément.	
Les élèves peuvent utiliser cette façon de travailler lors de résolution de problèmes en mathématique par exemple, surtout lorsque la démarche nécessite de procéder par essais et erreurs.	

LEÇON 6

Ajouter une phrase en utilisant les parenthèses, les flèches, les astérisques

Phase de préparation	
Présentation du contexte d'apprentissage :	
objectif :	enrichir son récit
utilité :	gagner du temps, ne pas perdre ses idées
déroulement :	tout en rédigeant un récit intitulé <i>L'homme à la mallette</i> , ajouter une phrase pour donner plus de détails, de précision ou modifier un passage en utilisant une marque pour s'y retrouver
outils :	cahier de production écrite
durée :	60 minutes
Phase de réalisation	
Le modelage	
L'enseignante écrit au tableau la situation initiale et l'élément déclencheur de <i>L'homme à la mallette</i> , en omettant des informations ou des organisateurs textuels, en plaçant une action dans le mauvais ordre chronologique, etc.	
<i>L'homme à la mallette</i>	
<i>L'autre matin, en me rendant au centre commercial, j'aperçus, marchant tranquillement sur le trottoir, un homme tenant à la main une mallette. Au même moment, après avoir tourné rapidement le coin de la rue, une voiture s'approcha et s'immobilisa près de lui. Soudain, deux personnes sortirent en trombe de l'automobile, se précipitèrent sur l'homme et le forcèrent à embarquer. C'est lorsque la voiture démarra que je vis la mallette restée sur le trottoir. À cet instant, je me précipitai pour la ramasser.</i>	
Puis, elle enchaîne avec la 1 ^{re} péripétie. En relisant ce qu'elle vient d'écrire, elle indique des déplacements avec des flèches, elle fait des ajouts de phrases ou modifie un passage en écrivant ces nouvelles informations à la fin du texte déjà écrit avec un système de renvois comme des étoiles, des lettres ou des chiffres pour se repérer.	
La pratique guidée	
Collectivement, la 2 ^e péripétie de <i>L'homme à la mallette</i> est composée. Le texte est dicté à l'enseignante qui l'écrit au tableau. Tout en écrivant, les élèves relisent le texte: si des modifications sont nécessaires, l'enseignante utilise des marques (flèches, étoiles, lettres, chiffres) pour s'y retrouver.	
La pratique autonome	
Chacune pour soi, les élèves composent la 3 ^e péripétie de <i>L'homme à la mallette</i> en relisant leur texte et en apportant des modifications en écrivant leur ajout à la fin de ce qui est déjà écrit, tout en utilisant les flèches, les étoiles, les astérisques, les lettres de l'alphabet, les chiffres afin de bien se repérer.	
Phase d'intégration et réinvestissement	
Démontrer l'utilité de marques telles les flèches, les astérisques dans le but de faire certaines modifications au récit soit pour éclaircir un passage obscur ou reformuler quelques phrases, modifier une partie d'un paragraphe. Elle leur fait remarquer qu'il est essentiel d'établir un ordre dans l'usage de lettres de l'alphabet, de chiffres surtout lorsque plus d'un ajout est fait.	
Régulièrement, il est possible de faire l'usage d'astérisques ou d'étoiles pour ajouter des items à l'agenda. Lorsque des exercices sont faits au tableau, les élèves peuvent utiliser les flèches pour indiquer les réponses si l'espace pour répondre n'est pas suffisant.	

LEÇON 7

Ne pas chercher tout de suite dans les livres de référence : art de conjuguer, dictionnaire, grammaire

Phase de préparation	
Présentation du contexte d'apprentissage :	
objectif :	vérifier l'orthographe usuelle et grammaticale à la fin de la rédaction seulement
utilité :	ne pas perdre le fil de ses idées lors de la rédaction de l'ébauche
déroulement :	composer la situation finale de <i>La première neige</i>
outils :	dictionnaire, grammaire, répertoire de conjugaison
durée :	60 minutes
Phase de réalisation	
Le modelage	
L'enseignante, après avoir relu une version de <i>L'homme à la mallette</i> (leçon 6) prise au hasard, compose la situation finale au tableau tout en s'interrogeant à voix haute sur l'orthographe de certains mots que cela soit d'ordre usuel ou grammatical. À chaque fois qu'elle doute de l'orthographe, elle inscrit un X au-dessus du mot. Par la suite, elle utilise soit la grammaire ou le dictionnaire pour vérifier l'orthographe des mots.	
La pratique guidée	
Collectivement, les élèves, après avoir relu une version d' <i>Une randonnée dans le parc</i> (leçon 2) prise au hasard, composent la situation finale. L'enseignante écrit le texte au tableau pendant que les élèves s'interrogent sur l'accord grammatical des verbes et des adjectifs, sur l'orthographe des mots, etc. Lorsqu'il y a une hésitation sur l'orthographe, l'enseignante inscrit X au-dessus de ces mots. Puis, on relit le récit pour vérifier la cohérence de la finale avec le reste du texte et pour faire des modifications au besoin. Ensuite seulement, les élèves consultent le dictionnaire ou la grammaire et elles apportent les corrections nécessaires à la situation finale.	
La pratique autonome	
Après avoir relu leur version de <i>La première neige</i> (leçon 5), les élèves composent individuellement la situation finale. Tout au long de leur rédaction, lorsqu'elles s'interrogent sur l'orthographe d'un mot, elles inscrivent une marque. Elles relisent le récit dans son entier. Puis, elles ne consultent les ouvrages de référence tels que le dictionnaire, la grammaire, le répertoire de conjugaison qu'après avoir relu le texte composé.	
Phase d'intégration et réinvestissement	
L'enseignante amène les élèves à réfléchir sur les bienfaits de l'utilisation de cette stratégie : elles peuvent écrire d'un seul jet leur texte sans perdre le fil de leurs idées. Tant que les idées ne sont pas arrêtées, il est inutile de faire des corrections orthographiques, l'important étant le fond davantage que la forme.	
Lors des pratiques en compréhension de textes ou en vocabulaire, l'enseignante demande aux élèves de trouver la signification d'un mot à l'aide du contexte ou de se rappeler l'orthographe d'un mot en utilisant la correspondance graphophonologique avant même de consulter les pairs ou les livres de référence.	

Annexe 4
Questions posées lors de la première et de la deuxième entrevue³

³ Questions inspirées de notre expérience d'enseignante.

Questions à la première entrevue

1. Pendant la rédaction de ton brouillon, quel point est le plus important pour toi?
2. Comment fais-tu pour écrire les idées qui te viennent en tête?
3. Quand tu n'as plus d'idée, que fais-tu?
4. Que fais-tu pour écrire un mot dont tu ne connais pas l'orthographe ou la règle d'accord?
5. Quand tu écris, qu'est-ce que tu réussis bien?

Questions à la deuxième entrevue

1. Pendant que tu écris le brouillon de ton récit, quel point est le plus important pour toi?
2. Comment fais-tu pour écrire les idées qui te viennent en tête?
3. Quand tu n'as plus d'idées, que fais-tu?
4. Pendant ton ébauche, que fais-tu s'il y a un mot dont tu ne connais pas l'orthographe?
5. Comment fais-tu pour ajouter des choses à ton texte une fois ton brouillon terminé?
6. Que voudrais-tu mieux réussir dans ton prochain projet d'écriture?

Annexe 5

Grille d'observation lors du prétest et du post-test⁴

⁴ Grille construite à partir du document produit par le MEQ (1995b).

Grille d'observation lors du prétest et du post-test

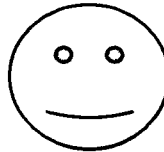
ÉLÈVE	1	2	3	4	5	6
Pendant la rédaction de l'ébauche, l'élève...						
... rédige sans s'interrompre.						
... s'arrête pour relire le projet.						
... retourne à son plan.						
... s'arrête pour relire son texte.						
... efface.						
... rature.						
... consulte le dictionnaire.						
... consulte la grammaire.						
... consulte l'art de conjuguer.						
... semble réfléchir.						
... perd son temps.						
... semble prendre plaisir à écrire.						
... compte le nombre de mots.						
... s'informe auprès de l'enseignante.						
... s'informe auprès ses pairs.						

Annexe 6**Autoévaluation du processus d'écriture**

Autoévaluation du processus d'écriture

Nom: _____

1. En écriture, je suis :



2. Les situations d'écriture qui me procurent du plaisir sont ...

3. Lorsque j'écris, je réussis bien à ...

4. Lorsque j'écris, j'ai de la difficulté à ...

5. Quand j'écris, j'utilise les stratégies suivantes ...

6. Quand j'écris, il est facile pour moi de ...

7. Quand j'écris, il est difficile pour moi de ...

8. Lors de mon prochain projet d'écriture, je voudrais pouvoir ...

9. J'écris ...

souvent

☐

parfois

☐

rarement

☐

10. J'écris pour les raisons suivantes :
